ZDROWIE PSYCHICZNE

KWARTALNIK POŚWIĘCONY
HIGIENIE PSYCHICZNEJ

PAŃSTWOWY INSTYTUT HIGIENY PSYCHICZNEJ
Rok III (1948) Warszawa 1949 Nr 4 (10)

SPIS RZECZY

TABLE DES MATIERES

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: WARSZAWA, UL. CHEŁMSKA 37.

W Y D A W C A: PAŃSTWOWY INSTYTUT HIGIENY PSYCHICZNEJ.

P r e n u m e r a t a: roczna — 600 zł., półroczna — 300 zł.

ZDROWIE PSYCHICZNE

KWARTALNIK POŚWIĘCONY
HIGIENIE PSYCHICZNEJ

PAŃSTWOWY INSTYTUT HIGIENY PSYCHICZNEJ
Rok III (1948) Warszawa 1949 Nr 4 (10)

R. S. W. „Prasa". Druk. Al. Jerozolimskie 85.
B — 72080

DR M. GRZYWAK-KACZYŃSKA

METODA DIALEKTYCZNA W PSYCHOLOGII

Rozróżnia się w materialiźmie dialektycznym światopogląd, teorię i metodę. [1]) Metoda jest sposobem poznawania, badania zjawisk czy faktów, którymi zajmuje się dana nauka. Teorię stanowią poglądy wyjaśniające badane zjawiska czy fakty. Przystępując do badania czegoś, posiadamy zazwyczaj (i to jest konieczne) jakiś chociażby najbardziej schematyczny pogląd, z pomocą którego pojmujemy i wyjaśniamy to, co badamy. Zaś otrzymane wyniki badań korygują, precyzują, rozbudowują wyjściowe poglądy. W ten sposób nauka posuwa się naprzód.

Światopogląd przekracza granice nauki. Człowiek, aby żyć i działać, musi mieć jakiś zakończony pogląd na świat, czego mu nauka nie daje, uzupełnia więc poglądy naukowe różnymi koncepcjami, które są raczej wierzeniami niż wiedzą. Czyni to w zależności od swoich nastawień uczuciowych, predylekcji itp.

Naukę interesują teorie i metody.

TEORIA DIALEKTYCZNEGO MATERIALIZMU

Jest wielkie nieporozumienie co do teorii dialektycznego materializmu. I można by zaryzykować twierdzenie, że nie tylko w obozie przeciwników, lecz czasami również i wśród zwolenników tej teorii.

---

[1]) J. Stalin — O materialiźmie dialektycznym i historycznym (Bibl. Klasyków, Marksizmu), str. 5.

Winna jest temu w pewnym stopniu nazwa, która prowadzi do utożsamiania teorii tej ze znanymi teoriami materialistycznymi. Tymczasem materializm dialektyczny jest usiłowaniem przezwyciężenia zarówno idealizmów wszelkiego rodzaju jak i materializmów wszelkiego znanego nam rodzaju. Jest, zgodnie ze swoją metodą łączenia przeciwieństw — jednością jednych i drugich. Nie znaczy to, żeby był prostą syntezą jednych i drugich poglądów, lecz znaczy to, że jest nowym punktem widzenia, z którego daje się wyjaśnić wiele zagadnień (w granicach nauki oczywista, a nie światopoglądów), które nie dawały się dotychczas wyjaśnić ani teoriami idealistycznymi, ani materialistycznymi.

Materializm dialektyczny nie przeciwstawia idei, myśli, świadomości, czyli teoriom idealistycznym, pojęcia materii biernej i ślepej, materii jako masy rozciągłej, jak to czynił dawny materializm mechanistyczny — lecz materię obdarzoną zdolnością do rozwoju, do kształtowania się, do organizowania — materię w ruchu i to nie w byle jakim mechanicznym ruchu, ale w ruchu rozwojowym, formującym, kształtującym.

Terminem „materia" oznacza się wszystko, co jest obiektywne, a więc co się przeciwstawia poznającemu umysłowi, czyli rzeczywistość istniejącą niezależnie od umysłu. I to rzeczywistość nie tylko konkretną, dostępną dla naszych zmysłów, jak to pojmował dawny mechanistyczny materializm, ale również nieoglądowe właściwości przedmiotów i zjawisk konkretnych, ich związki, ustosunkowania, uwarunkowania, ich przyczyny, ich prawa stawania się itp., czyli i to wszystko, co poznajemy umysłem. I tę rzeczywistość ujmuje się w ruchu, w rozwoju, w stawaniu się .

Jeśli sięgniemy myślą do różnych teorii wyjaśniających świat, to teoria materializmu dialektycznego zbliża się najbardziej do realizmu intelektualistycznego Arystotelesa, który przyjmował istnienie obiektywnej rzeczywistości poza umysłem poznającym. Wyróżniał dwa podstawowe elementy rzeczywistości: materię i formę, ale ujmował je statycznie, przeciwstawiając jedną drugiej zgodnie z ówczesnym sposobem ujmowania myślowego. Materializm dialektyczny zgodnie ze swoją metodą łączenia przeciwieństw ujmuje ma-

terię i formę w jedno, jako materię formującą się, materię obdarzoną zdolnością do formowania się, kształtowania się. Jest to ujęcie dialektyczne świata i wszelkich jego przejawów, czyli ujęcie tego, co jest, jako całości rozwijającej się. Teorii materializmu dialektycznego bardziej odpowiadałaby nazwa realizmu dialektycznego, to jest teorii uznającej istniejącą obiektywnie rzeczywistość (realność) i ujmującej tę rzeczywistość w sposób dialektyczny tzn. w ruchu, rozwoju, w nieustannym przezwyciężaniu myślowym ujawniających się sprzeczności.

METODA DIALEKTYCZNA.

Metoda dialektyczna, aczkolwiek ściśle związana z teorią materializmu dialektycznego, jest jednak sposobem ujmowania rzeczywistości, który formował się w umysłach ludzkich stopniowo od dwóch stuleci prawie, ale który najpełniejsze jak dotąd sformułowanie znalazł w teorii materializmu dialektycznego. O ile wspaniały rozwój nauk fizycznych, zwłaszcza mechaniki, spowodował mechanistyczny sposób ujmowania i wyjaśniania wszelkich zjawisk rzeczywistości, co się odbiło, jak wiemy i na psychologii w tzw. teorii mechanistycznej, atomistycznej albo asocjacjonistycznej — o tyle rozkwit nauk biologicznych usprawnił stopniowo umysł ludzki do ujmowania wszystkiego w ruchu, w rozwoju i to nie tylko traktowania genetycznego rozmaitych nauk, ale do przerobienia sposobu myślenia, sposobu ujmowania rzeczywistości ze statycznego na dynamiczny. Wytwarzał się stopniowo nowy sposób ujmowania rzeczywistości na wzór ujmowania żywego organizmu, a więc jako całości rozwijającej się tzn. w ruchu, w rozwoju, jako całości stopniowo rozczłonkowującej się, której wyodrębniane części przeciwstawiają się sobie, ale są ze sobą w nieskończenie różnorodny sposób powiązane, stanowiąc jednię. Rozwój takiej całości, takiej jedni nie może odbywać się prostolinijnie, ilościowo, przez proste przybywanie i ubywanie, bo w rozwijającej się całości pewne strukury (etapy) przygotowują pojawienie się nowych, nieraz całkiem różnych aczkolwiek stanowiących dalszy ciąg poprzednich. Jest to tzw. rozwój jakościowy, czyli rozwój „skokami". Cały wszechświat ujmuje się jako rozwijającą się całość, której wyodrębniające się stopniowo części

są ze sobą nieskończenie różnorodnie powiązane i które pojawiają się wg. pewnych praw jako nowe struktury przygotowane przez poprzednie struktury (etapy).

Jasne jest dla nas, że taki całościowy i dynamiczny sposób ujmowania rzeczywistości szczególnie nadaje się do psychologii. Ujmowanie człowieka jako rozwijającej się całości na tle i w związku z większą całością, jaką jest otaczająca rzeczywistość, której organiczną cząstkę stanowi i z którą nieskończenie różnorodnymi związkami jest powiązana i łącznie z którą się rozwija — jest jedynie prawidłowym sposobem ujmowania i wyjaśniania psychiki ludzkiej (przynajmniej na dzisiejszym etapie rozwoju umysłowości), a jest to właśnie dialektyczny sposób ujmowania i wyjaśniania rzeczywistości.

Przerabianie się dawnego statycznego i atomistycznego sposobu ujmowania życia psychicznego na nowy, całościowy i dynamiczny, zaznacza się dość dawno w psychologii. Różne teorie całościowe i dynamiczne pojawiające się od kilku dziesiątków lat w psychologii są tego dowodem (jak psychologia personalistyczna Sterna, psychologia postaci, psychologia całości Szkoły Lipskiej, jak teoria hormiczna Mc Dougalla, jak teoria dynamiczna Shanda, teoria inteligencji Piageta itp.).

Nie znając materializmu dialektycznego, ani metody dialektycznej ujmowałam życie psychiczne w sposób podobny, nazywając ten sposób ujmowania organicystycznym, jako że ujmował psychikę na wzór rozwijającego się organizmu. Zawdzięczam to w dużym stopniu p. Narutowicz-Krassowskiej, która już przed z górą piętnastu laty na posiedzeniu Tow. Psychologicznego im. Józefy Joteyko wygłosiła odczyt na temat nowego sposobu ujmowania życia psychicznego, sposobu bardzo bliskiego do dialektycznego ujmowania. Myśli jej wtedy jednak nie znalazły echa wśród słuchaczów.

Ten nowy sposób ujmowania rzeczywistości zarówno w psychologii jak i w innych naukach jest naturalnym i koniecznym etapem w rozwoju myślenia ludzkiego. Przechodził on różne koleje, ażeby najpełniejsze jak dotąd sprecyzowanie znaleźć w materializmie dialektycznym jako metoda dialektyczna. Nazwa ta jest dość sztuczna. Pochodzi od dialektyki czyli sztuki prowadzenia polemik, która polegała na tym, ażeby ujawniać sprzeczności w myśle-

niu własnym i przeciwnika i przezwyciężając je, dochodzić do prawdy. Analizując proces tworzenia się pojęć, idei, wykrył Hegel ich specyficzne właściwości jako rozwijających się całości. Pojęcie jako całość stopniowo rozczłonkowuje się na przeciwstawne sobie części, na sprzeczności, które jednak na skutek wykrycia powiązań między nimi zatracają charakter sprzeczności i stają się znowu jednią, tylko już zorganizowaną jednią. Proces rozwijającej się myśli Marks i Engels przenieśli na proces rozwijającej się rzeczywistości, widząc w myśli odbicie rzeczywistości. I to jest właśnie najbardziej charakterystyczne dla materializmu dialektycznego i dla jego metody: myśl odbija, odzwierciedla niezależną od umysłu rzeczywistość; prawa rozwoju myśli są prawami rozwoju rzeczywistości. Jest to pierwsze, najogólniejsze przezwyciężenie sprzecznych punktów widzenia: ontologicznego i poznawczego, które przez dwa tysiące lat z górą do chwili dzisiejszej wywołują tyle nieporozumień i sporów w logice i w teorii poznania co do istnienia tzw. „powszechników", czyli ogólnych przedmiotów myśli: czy istnieją one realnie, czy istnieją tylko w naszym umyśle, czy też w umyśle i rzeczywistości. Teoria dialektyczna odpowiada: są one w myśli jako odbicie tego, co jest w rzeczywistości. Każda myśl jest częścią rzeczywistości, bo odzwierciedla rzeczywistość. Trzeba tutaj dodać, że jest to nawiązanie do teorii Arystotelesowskiej, która również łączyła ontologiczny i poznawczy punkt widzenia, tylko w sposób sztywny, statyczny.

Ta podstawowa teza materializmu dialektycznego — myśl odzwierciedla rzeczywistość — jest tym samym przezwyciężeniem sprzeczności idealnego i realnego, czyli sprzecznych punktów widzenia idealistycznego i realistycznego, które powodują tyle sporów w filozofii do chwili dzisiejszej, z których najważniejszy jest „spór o istnienie świata". Chodzi mianowicie o to, czy przedmiot poznania jest tylko subiektywnym wytworem umysłu, czy też odpowiada czemuś istniejącemu poza umysłem. W pierwszym wypadku naszemu poznaniu może nie odpowiadać żadna obiektywna rzeczywistość, a więc świat może nie istnieć, istnieją tylko nasze subiektywne wytwory umysłu. W drugim wypadku chodzi o to, w jakim stopniu jest poznawalna istniejąca poza umysłem rzeczywistość.

Materializm dialektyczny rozstrzyga ten spór w sposób zdecydowany: myśl, świadomość rozwija się przez odzwierciedlanie rzeczywistości, rozwija się wg. tych samych praw, co odzwierciedlana rzeczywistość. Każda więc myśl jest jednocześnie cząstką tej rzeczywistości i jej odbiciem w umyśle. Istnieje więc niezależna od umysłu poznającego rzeczywistość i jest ona poznawalna przez umysł. Funkcją umysłu jest poznawanie, odzwierciedlanie rzeczywistości.

METODA DIALEKTYCZNA W PSYCHOLOGII

Jeśli teraz z tą podstawową tezą materializmu dialektycznego przeniesiemy się na teren psychologii, to musimy przede wszystkim stwierdzić, że odzwierciedlenie rzeczywistości nie znaczy tyle, co bierne odbijanie się w umyśle bodźców zmysłowych, jak to pojmowała dawna psychologia asocjacjonistyczna. Umysł aktywnie ujmuje, przyswaja sobie rzeczywistość. I aczkolwiek każdy umysł ujmuje tę samą obiektywną rzeczywistość, to jednak ujmuje ją w różnym stopniu głębi i rozległości zależnie od stopnia swego rozwoju. W każdym bądź razie psychiczne nie sprowadza się tylko do zjawisk świadomości, ale określa się w swojej treści przez stosunek do zewnętrznego, obiektywnego świata. Charakterystyczną cechą psychicznego jest nie tylko to, że przynależy ono do podmiotu przeżywającego, co dotąd zazwyczaj się podkreślało przy charakteryzowaniu zjawisk psychicznych, ale i to, że odnosi się do niezależnego od psychiki przedmiotu.

Jedność subiektywnego i obiektywnego. Psychiczne nie jest więc tylko subiektywne, ale jest jednocześnie i obiektywne. Specyficzność psychicznego polega właśnie na tym, że jest *jednością subiektywnego i obiektywnego, idealnego i realnego.* Z takiego ujęcia stosunku do rzeczywistości płyną nie tylko konsekwencje ważne dla teorii poznania i filozofii, ale również i dla psychologii.

Jedność subiektywnego i obiektywnego pozwala przezwyciężyć istniejące dotąd przeciwieństwa między kierunkami introspekcyjnymi, a różnego rodzaju kierunkami obiektywnymi w psychologii,

jak behewioryzm, refleksologia itp. Pierwsze z nich uważają świat przeżyć wewnętrznych jako zamknięty w sobie, niezależny, albo mało zależny od świata zewnętrznego i poznawalny jedynie drogą introspekcji. Drugie odrzucają świat przeżyć jako niedostępny dla badań obiektywnych i ograniczają się do badania reakcji ruchowych. Jedno i drugie podejście jest błędne. Psychiczne jest jednocześnie subiektywne i obiektywne, tzn. nie jest zamkniętym światem przeżyć wewnętrznych, który przeciwstawia się światu zewnętrznemu, ale jest określane związkami ze światem zewnętrznym — upada więc przeciwstawienie introspekcji obserwacji obiektywnej. Nie można obserwować obiektywnie postępków ludzkich bez odniesienia ich do świata wewnętrznego i nie można uświadomić sobie swoich własnych przeżyć bez wykrycia związków z rzeczywistością określającą je. Opisanie zjawisk psychicznych na podstawie obserwacji obiektywnej wymaga psychologicznego zrozumienia wewnętrznej psychologicznej strony zewnętrznego aktu. Zaś psychologiczne zrozumienie, to zrozumienie psychicznego za pośrednictwem jego obiektywnych związków z rzeczywistością.

Jedność subiektywnego i obiektywnego, wewnętrznych i zewnętrznych przejawów można osiągnąć nie przez syntezę introspekcyjnego i behewiorystycznego punktu widzenia, lecz przez przezwyciężenie jednego i drugiego, przez stworzenie nowego punktu widzenia wypływającego ze zrozumienia, że psychika rozwija się przez asymilowanie, odbijanie rzeczywistości i wyraża się stosunkiem do tej rzeczywistości, to jest w działaniu na nią, w przetwarzaniu jej, a jednocześnie podleganiu jej działania na siebie.

J e d n o ś ć p s y c h i c z n e g o i o r g a n i c z n e g o (s o m a t y c z n e g o). Teoria materializmu dialektycznego dzięki swej metodzie dialektycznej ujmującej jedność przeciwieństw rozwiązuje i problem psychofizyczny. Rozwiązuje go w terminach materialistycznych, aczkolwiek w istocie swej czyni to w sposób bardzo różny od dotychczasowych rozwiązań materialistycznych. Psychika jest specyficzną właściwością wysoko zorganizowanej materii. Materia w ujęciu teorii dialektycznej posiada zdolność organizowania się, formowania się. Na coraz wyższych stopniach organizowania się materii przejawia się coraz wyższy stopień jej mentalizacji czyli upsychicznienia, aż dochodzi do rozwoju świadomości.

Psychika jest więc produktem, skutkiem rozwoju zdolnej do organizowania się materii. Ale ponieważ w metodzie dialektycznej stosunek skutku do przyczyny jest dwustronny — to, co jest przyczyną dla swego skutku, może być dla niego skutkiem, a skutek — przyczyną, więc psychiczne, które jest skutkiem rozwoju materii, jest jednocześnie i przyczyną tego rozwoju. Zaraz wyjaśnię to. Psychika jest funkcją mózgu i systemu nerwowego, ale przyjęcie tej zasady nie może prowadzić do naiwnego materializmu, który wyjaśnia psychikę tylko stosunkiem do systemu nerwowego [1]), gdyż w rzeczywistości sam mózg i system nerwowy rozwijają się dzięki psychofizycznym funkcjom i procesom psychicznym jako mechanizm, który w jedności morfologicznej budowy i psychofizycznych funkcji urzeczywistnia określone formy zachowania się, działania człowieka. Mózg i system nerwowy przedstawiają materialny substrat psychiki, ale nie wyjaśniają psychiki, która rozwija się przez asymilowanie, odzwierciedlanie rzeczywistości. Psychika wychodzi poza swoje organiczne, cielesne podstawy. Podstawą psychiki poza cielesnością jest jeszcze działalność człowieka poprzez którą te przyrodzone cielesne właściwości kształtują się [2]). A więc działalność człowieka, czyli jego funkcje psychiczne ze swej strony kształtują przyrodzone cielesne podstawy psychiki czyli mózg i system nerwowy. To jest właśnie ujęcie dialektyczne problemu psychofizycznego. Nie dualizm, nie tożsamość, ale jedność psychofizyczna, gdzie psychiczne jest uwarunkowane cielesnym, ale jednocześnie kształtuje to cielesne i w miarę rozwoju człowieka coraz silniej wpływa na nie.

J e d n o ś ć u s t r o j u (o r g a n u) i f u n k c j i. Tak ujęte zagadnienie psychofizyczne wyjaśnia nam stosunek funkcji do ustroju (do organu). Niezaprzeczenie istnieje zależność funkcji od ustroju. Ale również ustrój zależy od funkcji. Funkcjonując ustrój rozwija się. Ustrój staje się więc produktem funkcjonalnego rozwoju. I nie tylko w ontologicznym rozwoju funkcja wpływa na organizm, ale i w filogenetycznym i dlatego to następuje przystosowanie organizmu do warunków życia i środowiska.

---

[1]) Rubinsztejn — Osnowy obszczej psichologii, str. 14.

[2]) Rubinsztejn — str. 15.

Organizm człowieka, a zwłaszcza jego mózg są produktem funkcjonowania czyli aktywności psychicznej człowieka.

Mózg i psychika, budowa mózgu i psychofizyczne funkcje rozwijają się jako jedność. Dlatego to stosunek psychiki do mózgu okazuje się o wiele bardziej złożony i delikatny, niż to wydawało się, gdy psychikę uważano za produkt mózgu, nie biorąc pod uwagę wpływu funkcji psychicznych na rozwój mózgu[1]). Więcej jeszcze, bo z przejściem na wyższe stopnie rozwoju i zwiększeniem się plastyczności organu wzrasta niezależność funkcji od ustroju i możność funkcjonalnej zmiany działalności bez zmiany ustroju[2]).

Jedność obrazowego i nieobrazowego w myśleniu (konkretnego i abstrakcyjnego). Metoda dialektyczna powstała na skutek analizy procesów myśli, dlatego też najbardziej nadaje się do wyjaśnienia akywności myślowej, poznawczej człowieka. Pierwszy etap to wykrycie poszczególnych momentów w przebiegu tworzenia się idei (pojęcia) przez Hegla. Drugi etap to wysunięcie przez Marksa i Engelsa tezy, że procesy poznawania są odbiciem procesów rozwojowych obiektywnej rzeczywistości, ponieważ umysł rozwija się i kształtuje w wysiłku poznawania, przyswajania sobie rzeczywistości. Umysł jest więc w stanie poznawać obiektywną rzeczywistość. Zaś ta obiektywna rzeczywistość rozwija się wg. tych praw, jakie wykrywamy w funkcjonononowaniu własnego umysłu. Są to tezy twórcze nie tylko dla teorii poznania, ale i dla psychologii myślenia.

Pierwszy najogólniejszy schemat tworzenia się idei (pojęcia), a więc tworzenia się poznania dał Hegel w swojej triadzie (teza, antyteza i synteza). Przetłumaczony na język psychologiczny wygląda ów schemat następująco: idea (pojęcia) jest całością, która rozwija się, kształtuje przez rozczłonkowywanie się na poszczególne fragmenty. Te wydzielając się z całości, przeciwstawiają się jej, jak i między sobą nawzajem, tworząc różne sprzeczności. Sprzeczności te ścierają się ze sobą dotąd, dopóki umysł nie wytworzy powiązań między nimi, sprowadzając je znowu do jedni, do całości, tylko już zorganizowanej całości. Rozczłonkowywanie się pierwotnie global-

---

[1]) Rubinsztejn — str. 76.
[2]) Rubinsztejn — str. 74.

nej całości na części coraz bardziej skomplikowane, czyli organizowanie się jej wewnętrzne odbywa się wg. pewnych praw rozwojowych. Taki jest istotnie najogólniejszy schemat tworzenia się ludzkiego poznania. Odpowiada on wg. teoretyków dialektycznego materializmu schematowi rozwoju obiektywnej rzeczywistości. Jest on w każdym bądź razie twórczy dla wyjaśnienia procesów myślenia. Zaś wykazanie odpowiedniości między procesami myślenia, poznawania, a procesami rozwoju rzeczywistości daje solidne podstawy zarówno teorii poznania, jak i psychologii myślenia.

Zgodnie z tą odpowiedniością umysł jest w stanie poznawać obiektywną rzeczywistość, czyli odzwierciedla, odbija tę rzeczywistość. Terminy „odzwierciedla, odbija" nie należy brać dosłownie. „Nazwa ta — mówi Schaff — może sugerować, jakoby materializm dialektyczny odnosił się bezkrytycznie do warunków naszego poznania, jakoby stał na stanowisku naiwnego realizmu. Faktycznie sprawa wygląda inaczej. Teoria odbicia mimo wieloznaczności swej nazwy bynajmniej nie ignoruje skomplikowanego charakteru poznania i nie odrzuca krytycyzmu wobec spostrzeżeń zmysłowych, które są podstawą wszelkiego procesu poznania [1]).

W innym miejscu Schaff mówi: „Naiwny realizm, który uważa, że zmysłowe obrazy naszego poznania wyczerpują odbicie rzeczywistości, nie ma nic wspólnego ze stanowiskiem materializmu dialektycznego[2]).

Z tego widzimy, że aczkolwiek psychologia dialektyczna przyjmuje czucia zmysłowe za źródła naszego poznania rzeczywistości (zresztą jak dzisiaj i wszelkie inne teorie psychologiczne), nie ogranicza ona poznawanie świata do poznawania zmysłowego, jak to czyniła dawna psychologia asocjacjonistyczna. „Od czuć poprzez spostrzeganie dochodzimy do myślenia. Ale czucia i spostrzeżenia wyrażają oddzielne, niepowiązane ze sobą elementy rzeczywistości. Myślenie ustosunkowuje do siebie dane czuciowe i spostrzeżenia, porównywa, rozróżnia, wykrywa związki, uwarunkowania i poprzez związki między bezpośrednio zmysłowo danymi właściwościami

---

[1]) A. Schaff — Wstęp do teorii marksizmu, Warszawa, Książka, 1948, str. 53.

[2]) A. Schaff — str. 58.

przedmiotów i zjawisk, wykrywa nowe i nie dane bezpośrednio abstrakcyjne właściwości. Myślenie wyraża byt w jego związkach i ustosunkowaniach, w jego różnorodnych uwarunkowaniach“ [1]).

A więc obiektywna rzeczywistość, którą poznaje umysł, to nie tylko konkretna rzeczywistość dostępna dla naszych zmysłów, to również ukryte przed zmysłami, a dostępne dla poznania umysłowego nieoglądowe właściwości przedmiotów i ich istoty rzeczy (suszczności), to związki, ustosunkowania między przedmiotami i zjawiskami, to przyczyny i prawa ich rozwoju itd. Umysł poznaje byt w jego związkach i ustosunkowaniach, w jego różnorodnych uwarunkowaniach, a więc poznaje rzeczywistość nieoglądową, niedostępną dla zmysłów .Czyni to jednak poprzez poznawanie konkretnej rzeczywistości przy pomocy zmysłów. Już Arystoteles wysunął zasadę, że nic nie może być w umyśle, czego by przedtem nie było w zmysłach. Aczkolwiek myślenia czyli poznawania umysłowego nie możemy sprowadzać do spostrzegania i wyobrażania sobie, jak to czyniła psychologia asocjacjonistyczna, to nie można też przeciwstawiać ich sobie jako dwóch przeciwieństw, jak to czyniła dawna psychologia filozoficzna. Metoda dialektyczna pozwala nam ująć te przeciwieństwa w jedności i tak, jak one w rzeczywistości zachodzą w naszym umyśle.

Już w najprymitywniejszym spostrzeżeniu odgrywa rolę myślenie. Spostrzeganie buduje się z czuć, ale nie sprowadza się do sumy tych czuć. Wytworzenie całości z tych czuć i nadanie jej znaczenia jest już skutkiem myślenia. Genetycznie pierwsze są doznania zmysłowe, ale uświadamianie ich sobie następuje dopiero po spostrzeganiu przedmiotu jako całości. Otóż spostrzegamy przedmiot jako całość ,gdy nabiera dla nas jakiegoś znaczenia, następnie zaś spostrzegamy jego poszczególne właściwości przez uświadamianie ich sobie. Jest to już czynność myślowa. Spostrzeganie człowieka stanowi więc jedność czuciowego i logicznego, jedność czuć i myśli. Elementy te nie są równoległe do siebie, lecz przenikają się wzajemnie — mówi Rubinsztejn. Trafniej będzie powiedzieć, że myślenie jest tym, co organizuje elementy zmysłowe w całości, nadając im sens.

---

[1]) Rubinsztejn — str. 283.

„Każde spostrzeżenie jest włączaniem spostrzeganego przedmiotu w system pojęć (tworów myślowych). Ten system pojęć utwierdzonych mową jest produktem historycznego rozwoju człowieka. Ludzkie spostrzeganie jest uwarunkowane całym poprzednim historycznym rozwojem ludzkich form poznania. Spostrzegamy świat poprzez pryzmat ogólnego poznania“ [1]). „Dlatego nasze spostrzeganie zależne jest od intelektualnego kontekstu, w którym jest zawarte. W miarę jak inaczej rozumiemy rzeczywistość, inaczej ją spostrzegamy“ [2]).

Przytoczyłem umyślnie dosłowne wypowiedzi Rubinsztejna, ażeby wykazać, jak należy rozumieć termin „odzwierciedlanie“ rzeczywistości. Nie jest to więc pasywne doznawanie wrażeń zmysłowych od konkretnej rzeczywistości, lecz aktywne przenikanie umysłem coraz bardziej w głąb niedostępnej dla zmysłów rzeczywistości, ażeby poznać ją w jej ukrytych związkach, przyczynach, prawach [3]) i przez to coraz lepiej rozumieć spostrzeganą konkretną rzeczywistość.

Jednocześnie z tym widzimy, jak można rozwiązać dzięki metodzie dialektycznej stosunek poznawania umysłowego do zmysłowego, myślenia do spostrzegania i wyobrażania sobie. Nie można zamazywać różnic między nimi, jak czyniła to psychologia asocjacjonistyczna, sprowadzając myślenie do kojarzenia wyobrażeń. Nie można przeciwstawiać ich zdecydowanie sobie jako coś, co się wyklucza wzajemnie, jak to czyniła psychologia filozoficzna. Należy ujmować myślenie i wyobrażanie sobie jako jedność przeciwieństw, uważając myślenie jako czynność organizującą elementy zmysłowe dla możności poznania rzeczywistości i jednocześnie jako czynność coraz bardziej uniezależniającą się od tych elementów przez ujmowanie stosunków, związków, przyczyn i praw, a więc nieoglądowych właściwości poznawanej rzeczywistości.

Jedność ogólnego i poszczególnego. Podobnie jak abstrakcyjne nie daje się sprowadzić do konkretnego, ale nie daje się i oddzielić od niego — również i ogólne nie daje się

---

[1]) Rubinsztejn — str. 208 i 209.
[2]) Rubinsztejn — str. 207.
[3]) „Wsio boleje i boleje głubokoj obiektiwnoj swiazi mira“ — Lenin — Filosofskije tietradi, str. 137 (wg. Rubinsztejna).

sprowadzić do poszczególnego, ale nie daje się się też oddzielić od niego. Abstrahowanie i uogólnianie to są najbardziej istotne operacje myślowe. Polegają one na wykrywaniu coraz bardziej istotnych właściwości, związków i ustosunkowań między przedmiotami i zjawiskami. i na ujmowaniu ich w oderwaniu od nieskończonej różnorodności poszczególnych sytuacji i przedmiotów.

Istotne to znaczy konieczne i ogólne, czyli takie właściwości. ustosunkowania, powiązania między przedmiotami i zjawiskami, które odpowiadają rzeczywistości i które muszą być ujęte przez nasz umysł, ażeby rzeczywistość była przez nas zrozumiana, przez nas poznana. Aczkolwiek te ogólne i konieczne właściwości i związki wykrywamy stopniowo, operując poszczególnymi, konkretnymi przedmiotami i zjawiskami i w miarę rozwoju umysłowego coraz bardziej uniezależniamy się w myśli od poszczególnego, konkretnego, to jednak ogólne nie daje się przeciwstawić poszczególnemu jako wykluczające jedno drugie. O g ó l n e j e s t w p o s z c z e g ó l n y m, a p o s z c z e g ó l n e u j m u j e m y d z i ę k i o g ó l n e m u. Np. nie moglibyśmy mieć pojęcia o jakiejś poszczególnej matce (o swojej matce, o matce przyjaciela), gdybyśmy nie mieli pojęcia ogólnego matki. Zaś w pojęciu ogólnym matki jako kobiety mającej dzieci, które zawiera się w koniecznym i ogólnym związku między kobietą a jej dzieckiem — odbija się cała nasza bogata wiedza o różnych poszczególnych matkach. I nie tylko wiedza, ale również związane z nią przeżycia uczuciowe.

J e d n o ś ć m y ś l i (ś w i a d o m o ś c i) i d z i a ł a n i a. Punktem wyjścia dla wyjaśnienia życia psychicznego u psychologów asocjacjonistów było czucie albo wyobrażenie (suma czuć), u psychologów obiektywistów — odruch, zaś u psychologów dialektyków — działanie, czynność. Rozróżnia się pewne stopnie w działaniu: 1) reakcje, jako nieuświadomione odpowiedzi na bodźce zewnętrzne, 2) czynności, działanie. jako świadome nastawienie podmiotu na przedmiot i 3) postępowanie jako świadomie regulowane odnoszenie się podmiotu do innych ludzi i do samego siebie.

Najprostszym przejawem psychicznym u człowieka jest czynność, działanie (nie reakcja, odruch). Analizując najprostsze działanie, czynność, dochodzi się do wykrycia zaczątków wszelkich prze-

jawów psychicznych, nie tylko intelektualnych, ale i uczuciowo-dążeniowych u człowieka. Punktem wyjścia dla działania jest odczucie potrzeb, a na wyższym poziomie rozwoju odczucie różnych chęci, pragnień, dążeń, które stają się motywami działania. Działanie jest nastawione na zrealizowanie jakiejś potrzeby, chęci, pragnienia, a więc między nieuświadomioną początkowo chęć i instynktowne jej zrealizowanie włącza się stopniowo uświadomienie sobie tej chęci, czyli celu działania, uświadomienie sobie środków prowadzących do jej zrealizowania, a więc włącza się myślenie, przewidywanie, planowanie. Wraz z tym następuje zastanawianie się nad swoimi chęciami, ocenianie ich, wybór między nimi, czyli czynność przekształca się w akt woli.

Nie można jednak powiedzieć, że myślenie towarzyszy działaniu, a działanie myśleniu, bo działanie to pierwotna forma myślenia Wszelkie operacje myślowe, jak analiza, synteza itd. wytworzyły się początkowo w praktycznej działalności, a potem stały się teoretycznym myśleniem. Teoretyczne myślenie to stopniowa mentalizacja działania. Myślenia nie można więc sprowadzić do działania, ale też nie można przeciwstawiać działaniu — myślenie i działanie stanowią jedność. Jedność, w której działanie praktyczne coraz bardziej mentalizuje się, coraz bardziej przechodzi na plaszczyznę myślową, staje się czynnością myślową. Takie ujęcie myślenia przeciwstawia się zdecydowanie dawnemu ujmowaniu jako biernego, zewnętrznego kojarzenia wyobrażeń. Myślenie jest czynnością nastawioną na jakiś cel na podobieństwo działania, jest czynnością zużywającą energię, bo wymagającą wysiłku przezwyciężania myślowego napotykanych trudności w rozwiązywaniu zagadnień. Jest czynnością organizującą różne myśli dla dojścia do celu. Jest ciągiem poszczególnych operacji myślowych. Mimo podobieństwa tego ujęcia myślenia z pragmatycznym ujęciem Deveya —- Rubinstejn zastrzega się przeciwko upodobnianiu obydwóch ujęć, twierdząc, że ujęcie pragmatyczne obniża znaczenie myślenia do czynności przygotowujących działanie praktyczne. Zaś psychologia dialektyczna ujmuje działanie praktyczne i myślenie jako jedność, widząc w myśleniu coraz bardziej mentalizujące się działanie bez zrywania związku z działaniem praktycznym, które zawsze pozostaje źródłem teoretycznego myślenia, jak i jego sprawdzianem.

Działanie, praca, a zwłaszcza coraz wyżej zorganizowana praca zespołowa, społeczna jako wyraz coraz wyżej zorganizowanych czynności psychicznych, jest najistotniejszym czynnikiem rozwoju. „Praca tworzy człowieka“ — to dewiza materializmu dialektycznego. Dzieje rozwijających się form działalności człowieka, poprzez które coraz lepiej poznaje on i opanowuje świat — to dzieje jego rozwoju ponad biologicznego, to tzw. rozwój historyczny człowieka. Żaden z dotychczasowych kierunków psychologicznych (poza psychologią filozoficzną) nie wykazuje tak wyraźnie różnicy między psychiką człowieka a zwierzęcia jak psychologia dialektyczna, wprowadzając pojęcie rozwoju historycznego, którego nie można utożsamić z rozwojem biologicznym. Rozwój historyczny przekracza rozwój biologiczny i jest właściwy tylko człowiekowi. Inne kierunki psychologiczne (nie wyłączając idealistycznych) zamazują różnice między psychiką zwierzęcia a człowieka, bazując się tylko na rozwoju biologicznym. Przez to przenoszą mechanicznie prawa rozwoju z dołu do góry, prawa elementarnych form zachowania się na wyższe formy. A więc mechanizmy zachowania się zwierząt przenosi się na człowieka. Wg. psychologii dialektycznej psychika człowieka różni się od psychiki zwierzęcia rozwojem historycznym — i to nie tylko w znaczeniu filogenetycznym, to jest rozwoju ludzkości, ale również i w znaczeniu rozwoju ontogenetycznego. Każdy poszczególny człowiek korzysta z dorobku zdobytego w rozwoju historycznym ludzkości, ale sam ma również swoją historię rozwoju, czyli historię kształtowania się swej osobowości.

Jedność wrodzonego i nabytego. Z zagadnieniem rozwoju historycznego wiąże się wielkie i sporne zagadnienie stosunku nabytego do wrodzonego. Rozwój historyczny prowadzi do ukształtowania się osobowości. Ujmowanie całościowe psychiki to przezwyciężanie w psychologii wyłącznie analitycznego, sumatywnego punktu widzenia. To przezwyciężanie nie polega jednak na wyrzekaniu się analizy, lecz na wykrywaniu związku wszelkich przejawów psychicznych z rozwijającą się osobowością. Fakt zależności procesów psychicznych od osobowości wyraża się tym, że przestają one być procesami zachodzącymi samopas, a stają się operacjami świadomie przez osobowość regulowanymi, którymi ona coraz łatwiej włada i które skierowuje na rozwiązywanie różnych

zadań życiowych. I tak proces spostrzegania zamienia się w czynność obserwacji; procesy pamięci w czynności świadomego przypominania, a zwłaszcza zapamiętywania, uczenia się. Myślenie już w swej istocie jest zespołem operacji świadomie skierowanych na rozwiązywanie zadań. Uwaga w swej ludzkiej formie staje się dowolna, staje się przejawem woli, która wyraża się tym, że cała aktywność człowieka przekształca się w operacje świadomie kierowane osobowością. Cała psychologia człowieka jest psychologią osobowości [1]).

Od psychicznych procesów trzeba odróżnić psychiczne właściwości osobowości. Jedne z drugimi są ściśle związane. Takie są procesy, jakie są właściwości. A właściwości kształtują się w procesach, w aktywności. Psychiczne właściwości nie są dane od początku. Tworzą się i rozwijają w procesach, w aktywności psychicznej, ale mają przyrodzone podstawy w psychofizycznych funkcjach organizmu (a raczej w psychofizycznych właściwościach mózgu i systemu nerwowego). Te przyrodzone podstawy to są tylko zadatki, to są tylko możności, które w procesie historycznego rozwoju jednostki pod wpływem świata zewnętrznego mogą się rozwijać w różnych kierunkach. Te wrodzone zadatki nie są jednoznaczne, tzn. nie muszą się rozwinąć w taką, a nie inną właściwość. Między zadatkami a właściwościami psychicznymi jest jeszcze duży dystans — cała droga rozwoju osobowości. Wytworzone i ustalone właściwości są raczej funkcjami rozwoju niż wrodzonych zadatków. Zadatki, włączając się w rozwój osobowości, rozwijają się i przekształcają w związki z całością, a więc te same zadatki mogą się rozwinąć w różne właściwości u różnych osobowości. *Wrodzone i nabyte w aktualnych właściwościach osobowości tworzą nierozdzielną całość.* Nie można więc danej właściwości przypisywać tylko wrodzoności, albo uważać ją tylko jako produkt warunków życia. Dziedziczy się nie właściwości psychiczne, ale ich zadatki w systemie nerwowym. Biologiczne zadatki i społeczne warunki uwarunkowują właściwości człowieka i możność ich rozwoju. Ale nie tylko to, bo rozwój danego zadatku w danych warunkach społecznych zależy jeszcze od ca-

[1]) Rubinsztejn — str. 515.

łości w jakiej się rozwija, od kształtującej się osobowości, która coraz większy bierze udział w samokształtowaniu.

W ten sposób ujęty rozwój historyczny poszczególnej osobowości, to jest ontogenetyczne kształtowanie się struktury osobowości, całkowicie nam odpowiada. Natomiast mniej odpowiada ujęcie rozwoju historycznego ludzkości, czyli rozwoju filogenetycznego.

Praca człowieka, jego działanie na rzeczywistość, przetwarzanie tej rzeczywistości i przez to coraz lepsze poznawanie jej jest decydującym warunkiem rozwoju historycznego ludzkości.

Przez używanie ręki, a w dalszym ciągu przez tworzenie narzędzi pracy człowiek stał się człowiekiem. Praprzodek człowieka, od którego pochodzi on sam, jak i człekokształtna małpa — zeszedł z drzewa, zaczął trzymać się prosto, zaczął używać ręki i stał się człowiekiem [1]). To zbyt uproszczone wyjaśnienie nie wydaje się być zgodne z wielowymiarowym dialektycznym ujmowaniem rozwoju.

Jeśli ujmujemy rzeczywistość (wszechświat) jako rozwijającą się całość, to jest rozczłonkowującą się stopniowo wg. swej wewnętrznej i koniecznej prawidłowości na coraz bardziej skomplikowane części, powiązane nieskończenie różnorodnie między sobą, gdzie każdy następny etap rozwoju (każda następna struktura) jest uwarunkowany, przygotowany poprzednim — to musimy zgodzić się, że pojawienie się człowieka, jako jakościowo różnej struktury, nie tylko ilościowo bardziej złożonej od poprzednich, musiało być spowodowane nie tylko warunkami zewnętrznymi, tzn. warunkami jego życia, ale i wewnętrznymi, wrodzonymi, które usprawniły go do tego, że zaczął używać ręki, że zaczął tworzyć narzędzia pracy, że mógł się rozwijać. Wrodzona struktura (mózgu i systemu nerwowego) usprawniła człowieka do twórczego ustosunkowania się do rzeczywistości, tzn. do działania na nią i przez to do poznawania jej, a w dalszym ciągu do przekształcania jej, a jednocześnie do ulegania jej kształtującym wpływom. Każda poszczególna jednostka podlega kształującym wpływom warunków zewnętrznych, ale jednocześnie te warunki zewnętrzne człowiek przekształca swoją twórczością, bo przetwarza, kształtuje rzeczywistość.

---

[1]) Rubinsztejn — str. 105.

Z tym zagadnieniem wiążą się dwa następne, ważne dla rozwoju człowieka: zagadnienie jego potrzeb, pragnień, celów i zagadnienie jego uzdolnień.

Cały rozwój historyczny człowieka wyraża się w rozwoju jego potrzeb, dążeń, pragnień i ideałów — mówi Rubinsztajn. Potrzeby, pragnienia, dążenia są motorami jego aktywności, jego działania — przez działanie zaś zmienia się rzeczywistość, a na skutek tego zmieniają się ludzkie potrzeby i dążenia. Wrodzone organiczne potrzeby ulegają przekształceniu i rodzą się nowe związane z rozwojem historycznym człowieka — potrzeby, dążenia duchowe, ideały. Otóż znowu to samo uzupełnienie należy uczynić co i poprzednio. Nie sama zmiana warunków życia rodzi nowe potrzeby, dążenia, cele i ideały człowieka, bo człowiek nie ulega biernie wpływom rzeczywistości, lecz sam zmienia ją swą twórczą działalnością. Trzeba więc przyjąć, że człowiek ma wrodzone zadatki zarówno do twórczego przekształcania rzeczywistości, jak również do rodzenia nowych potrzeb, pragnień, ideałów w związku z tą przekształcaną przez siebie rzeczywistością.

J e d n o ś ć u z d o l n i e ń i w y ć w i c z e ń, u m i e j ę t n o ś c i. Zagadnienie uzdolnień wiąże się z tym, co poprzednio było mówione o właściwościach psychicznych w ogóle. Uzdolnienia to są, najogólniej mówiąc, łatwości do wykonywania pewnego rodzaju czynności, działalności i to działalności użytecznej, dlatego też łatwości te ocenia się dodatnio jako uzdolnienia. Rozróżnia się zazwyczaj uzdolnienia wrodzone i nabyte. Psychologia dialektyczna tych rozróżnień nie czyni, bo nie przeciwstawia tego co wrodzone temu co nabyte, lecz ujmuje to w jedni.

Każda mniej lub więcej specyficzna działalność wymaga od człowieka pewnych mniej lub więcej specyficznych danych. Rozwój ludzkiej działalności powoduje rozwój ludzkich uzdolnień. Uzdolnienia posiadają jednak organiczne, dziedzicznie ustalone zadatki dla swego rozwoju..Ludzie od urodzenia bywają obdarzeni różnymi zadatkami, aczkolwiek nie są te różnice tak wielkie, jak to się przypuszcza. Te różnice zawierają się w przyrodzonych właściwościach ich systemu nerwowego, w jego anatomiczno-fizjologicznych funkcjonalnych właściwościach. Trzeba jednak pamiętać, że przyrodzo-

ne różnice nie są różnicami w uzdolnieniach, lecz w ich zadatkach. Te zadatki mogą się różnie rozwinąć, zależnie od warunków zewnęrznych jak i od całości, w której się rozwijają, to jest od osobowości.

Otóż zasadnicza różnica w ujęciu uzdolnień między psychologią dialektyczną, a innymi kierunkami polega nie na zaprzeczaniu wrodzoności, lecz na innym ujęciu rozwoju tego co wrodzone. Na uzależnianiu rozwoju wrodzonych zadatków zarówno od warunków życia jak i od kontekstu, w jakim się rozwijają, to jest od osobowości i to na uzależnieniu dialektycznym tzn. wielostronnym, we wzajemnym oddziaływaniu na siebie w jednym i drugim kierunku. Wrodzone zadatki powodują takie lub inne ustosunkowanie się jednostki do rzeczywistości, takie lub inne przeżywanie jej, oddziaływanie na nią. Zaś funkcjonując, one same rozwijają się i kształtują. Człowiek poznaje rzeczywistość, nabywa nowych wiadomości, umiejętności, wyćwiczeń, co znowu rozwija i kształtuje jego uzdolnienia.

W ten sposób, aczkolwiek przeciwstawia się sobie to co wrodzone i to co nabyte, czyli wrodzoność a wyćwiczenia, wrodzoność a nabywane umiejętności — to jednak należy je traktować jako jednię, jedność przeciwieństw, bo każdy aktualny stan jakiejś właściwości, jakiegoś uzdolnienia jest jednią tych dwóch czynników. Najważniejsze i najcenniejsze w dialektycznym rozwoju jest ujmowanie części w zależności od całości, a więc każde uzdolnienie jest jakościowo różne w danej osobowości od podobnego uzdolnienia w innej osobowości, bo jest częścią innej całości. Tutaj ujawnia się konieczność traktowania uzdolnień nie tylko ilościowo, ale i jakościowo i przede wszystkim jakościowo. Z tym wiąże się niechęć psychologii dialektycznej do badań testowych, które ujmują ilościowo różnice w uzdolnieniach między jednostkami i oceniają ilościowo te uzdolnienia często, nie licząc się ani z różnymi warunkami życia, które oddziaływały na kształtowanie się danych uzdolnień, ani z osobowością, w łonie której kształtowały się dane uzdolnienia i w związku z którą mają one takie lub inne znaczenie, taką lub inną wartość. Tego rodzaju krytyka w stosunku do testów jest zupełnie uzasadniona. I dlatego też pojawiają się w psychologii współczesnej różne próby badań testowych wykazujących nam nie tyle ilościowe co jakościowe różnice między poszczególnymi jednostkami, jakościo-

we właściwości zależnie od całego kontekstu, w jakim się zawierają, jak np. tzw. metody „projekcyjne".

J e d n o ś ć   o g ó l n e j   z d o l n o ś c i   i   s p e c j a l n y c h   u z d o l n i e ń. Z tym wiąże się i zagadnienie stosunku poszczególnych specjalnych uzdolnień do ogólnej zdolności zwanej inteligencją.

W przebiegu historycznego rozwoju ludzkości wytwarzają się różne specjalne uzdolnienia. W s z y s t k i e   o n e   s ą   j e d n a k   p r z e j a w e m   o g ó l n e j   z d o l n o ś c i   c z ł o w i e k a do samodzielnej aktywności, do tworzenia, do przyswajania sobie w procesie uczenia się tego, co ludzkość zdobyła w historycznym rozwoju [1]). Różnicowanie się i specjalizowanie tej ogólnej zdolności na poszczególne uzdolnienia w trakcie działania na rzeczywistość i tworzenia się coraz bardziej różnorodnych form aktywności — spowodowało to, że pozornie utraciły one swą wspólną podstawę i wewnętrzną jedność. Dlatego też wielu uczonych sprowadza inteligencję do sumy oddzielnych mechanizmów i funkcji. Jednak wewnątrz tych czy innych poszczególnych uzdolnień przejawia się ogólna zdolność. T y l k o   j e d n o ś ć   o g ó l n e j   i   s p e c j a l n y c h   z d o l n o ś c i,   w z i ę t y c h   w   i c h   w z a j e m n y m   p r z e n i k a n i u   s i ę   m o ż e   d a ć   p r a w d z i w y   o b r a z   u z d o l n i e ń   c z ł o w i e k a. Podobnie jak wytwarzanie się różnorodnych specjalnych uzdolnień jest nie tylko warunkiem różnorodnej działalności człowieka, podziału pracy w historycznym rozwoju ludzkości, lecz również i rezultatem tego procesu rozwojowego — tak samo i rozwój ogólnej zdolności czyli inteligencji jest nie tylko warunkiem rozwoju tych różnorodnych specjalnych uzdolnień, ale jest i rezultatem kształtowania tych różnorodnych uzdolnień jak również rezultatem wszechstronnego rozwoju osobowości. Wszelkie uzdolnienia człowieka zarówno ogólne jak i poszczególne są jednocześnie przyczynami i rezultatami rozwoju. Na tym polega dwustronny stosunek przyczyny i skutku w metodzie dialektycznej.

Ten stosunek ogólnej zdolności do specjalnych uzdolnień nie jest jednak zawsze jednakowy. Im większą rolę w specjalnych uzdolnieniach odgrywają specjalne zadatki (w systemie nerwowym) i spe-

---

[1]) Rubinsztejn — str. 537.

cjalna technika, tym mniejszy może być udział inteligencji jako ogólnej zdolności, tym większa może być dysproporcja między ogólnym uzdolnieniem a specjalnym. Im wyższego rzędu jest jakiś talent, tym silniej związany jest z inteligencją. Stosunek między ogólną zdolnością, a specjalnymi uzdolnieniami nie jest w żadnym razie statystycznym stosunkiem dwóch zewnętrznych danych, lecz z m i e n i a j ą c y m s i ę rezultatem rozwoju[1]). W procesie rozwoju ujawnia się nie tylko taki lub inny poziom, ale takie lub inne zróżnicowane ogólnej zdolności. Ogólna zdolność, jak i specjalne uzdolnienia mogą być należycie oceniane tylko w odpowiedniej aktywności. Prawdziwym przejawem zdolności czy to specjalnych czy ogólnej jest łatwość przyswajania rzeczywistości na danym odcinku, czyli łatwość uczenia się, szybkość postępów i rozległość zastosowania nabywanych umiejętności i wiadomości.

Dlatego też próby oceny uzdolnień testami są bez wartości wg. Rubinsztejna, a nawet są szkodliwe. Główny zarzut, jaki się stawia testom, zwłaszcza testom inteligencji z ich stałym I. I. jest ten, że opierają się one na tezie, iż dziedziczy się uzdolnienia a nie zadatki, które mogą różnorodnie się rozwinąć zależnie od warunków życia jednostki i od kontekstu całości, w jakiej się rozwijają. Binet, Spearman, Terman opierają się na tezie przyrodzonego, biologicznie wrodzonego charakteru uzdolnień.

Próby uzupełnienia tej tezy teoriami socjogenetycznymi są również wg. Rubinsztejna szkodliwe i wsteczne, bo różnice w rozwoju umysłowym i w poszczególnych uzdolnieniach między dziećmi różnych środowisk uważa się za wrodzone i niezmienne. Tymczasem poziom inteligencji nie określa się n i e z m i e n n i e organicznymi zadatkami. Ten poziom jest uwarunkowany procesem rozwoju osobowości. Na różnych etapach rozwoju zależnie od warunków życia i od ukształtowania się całości może się ten poziom zmieniać. Wiemy, że złe warunki życia zarówno materialne jak i moralne mogą wpłynąć na otamowanie rozwoju dziecka, zaś zmiana tych warunków wywołuje poprawę i podniesienie się ogólnego poziomu umysłowego. Tylko patologiczne przyczyny obniżenia poziomu inteligencji możemy uważać za niezmienne. A te są wg. Rubinsztejna rzadkie.

To są poglądy zbyt uproszczone, wypływające z faktu, że dany dział pracy tzn. badania dzieci odbiegających od normy pod

[1]) Rubinsztejn — str. 539.

względem intelektualnym jak i afektywnym—nie jest, być może, dostatecznie rozbudowany w ZSRR. Nie wykazały się więc różne wielce skomplikowane przejawy upośledzeń psychicznych jak i skomplikowane ich przyczyny zarówno natury patologicznej jak środowiskowej w bardzo szerokim ujęciu (jako wpływów materialnych i moralnych). Właśnie metoda testów, jak i inne obiektywne metody badań stosowane umiejętnie i z umiarem przy ujmowaniu jednostki jako całości psychofizycznej na tle większej całości społecznej, daje wielkie możliwości wykrywania wielu różnorodnych przejawów i przyczyn opóźnień w rozwoju czy też upośledzeń psychicznych, a tym samym wskazuje sposoby zapobiegania im.

To, co twórczego jest w ujęciu inteligencji i poszczególnych uzdolnień przez psychologię radziecką, wypływa z całościowego i dynamicznego ujmowania życia psychicznego. Każda właściwość psychiczna należy do jakiejś osobowości jako całości i rozwija się w związku z tą całością, zaś osobowość rozwija się w zależności od warunków życia, od środowiska, czyli od większej całości, której część stanowi. Wrodzone zadatki zarówno wspólne wszystkim ludziom jak i różne dziedziczone przez poszczególne jednostki, predysponują w większym lub mniejszym stopniu jednostkę w pewnym kierunku, ale nie są czymś stałym, sztywnym, lecz czymś co się kształtuje i zmienia na różnym etapie rozwoju osobowości, zależnie od struktury całości psychiki jak i od warunków życia jednostki. Przy tym, te wrodzone zawiązki nie kształtują się biernie, jako bierny materiał modelowany przez warunki zewnętrzne, lecz jako funkcje, które rozwijają się, wzmacniają przez funkcjonowanie i ze swej strony wpływają na rozwój całej osobowości i na kształtowanie się środowiska. Jest to więc wspólne oddziaływanie na siebie różnych czynników powiązanych w różnorodny sposób w jednej całości, jaką jest cała rzeczywistość kształtująca poszczególne osobowości i sama kształtowana przez nie.

Jedność dyspozycji i procesów. Psychologia dialektyczna nie używa terminu „dyspozycje" (uważając ten termin za zbyt obciążony grzechami kierunków idealistycznych). Mówi o zadatkach wrodzonych, o wytworzonych schematach, wg. których zachodzą różne procesy i o kształtujących się właściwościach psychicz-

---

[1]) Rubinsztejn — str. 539.

nych. To wszystko jednak dysponuje człowieka do takich lub innych czynności, do takiego czy innego zachowania się, postępowania. Dlatego też my używamy terminu wspólnego dla nich wszystkich — dyspozycje. Dyspozycjami wrodzonymi będą te wrodzone zadatki w mózgu i systemie nerwowym — są to tylko proste możliwości rozwinięcia się takich czy innych właściwości, zależnie od środowiska i od całości psychiki, w której się rozwijają. Dyspozycjami nabytymi będą zarówno wytworzone schematy różnych czynności, jak i różne wytwarzane właściwości psychiczne, różne nabyte nawyki, wdrożenia, różne nabyte umiejętności, wyćwiczenia. Dla tylu różnych danych psychicznych jak: wrodzone zadatki, schematy, właściwości, skłonności, nawyki, wdrożenia, wyćwiczenia, umiejętności — używamy jednego terminu „dyspozycje", jako że to wszystko dysponuje jednostkę ludzką do takiej to aktywności. Z dialektycznego punktu widzenia dyspozycje i aktywności stanowią jedność, bo taka jest aktywność, jakie są dyspozycje, a dyspozycje wytwarzają się przez aktywność.

Każda czynność uwarunkowana jest zarówno istniejącą w psychice dyspozycją do niej jak i środowiskiem, w którym zachodzi. I każda taka czynność rozbudowuje, rozwija dyspozycję, a tym samym przygotowuje następną podobną, tylko już bardziej rozwiniętą czynność. Czynność jest więc zaktualizowaną dyspozycją w pewnych warunkach, zaś dyspozycja jest czynnością utajoną. Zagadnienie tak ujętych dyspozycji jest ważne dla zrozumienia rozwoju historycznego człowieka, który prowadzi do ukształtowania się osobowości. Na tym polega rozwój historyczny, że na skutek twórczego ustosunkowania się człowieka do rzeczywistości, poznawania jej i kształtowania jej, rozbudowują się i różnorodnie kształtują wrodzone zadatki czyli wrodzone dyspozycje w coraz bardziej złożone i różnorodne dyspozycje do coraz bardziej rozwiniętych i różnorodnych czynności. Całokształt tych dyspozycji stanowi strukturę osobowości.

W kształtowaniu i rozwoju osobowości poza wrodzonymi zadatkami i środowiskiem bierze udział i sam rozwijający się człowiek — i coraz większy udział, im bardziej jest rozwinięta psychika. Dlatego też człowiek, jak to pięknie mówi Rubinsztejn, ponosi odpowiedzialność za swoją osobowość, za swój charakter.

DR KAZIMIERZ DĄBROWSKI

DEZYNTEGRACJA JAKO POZYTYWNY ETAP W ROZWOJU JEDNOSTKI

I. PROCES DEZYNTEGRACJI

a) Ogólne tło dezyntegracji

W artykule „O integracji i dezyntegracji" [1]) postawiliśmy ogólnie problem dezyntegracji pozytywnej.

Ogólnie biorąc struktura zintegrowana czy proces integrowania uważane są za prawidłowe, zdrowe, pożądane. Struktura zdezyntegrowana czy procesy dezyntegrujące — za nieprawidłowe, chorobowe, niepożądane.

Do wyjątków zalicza się takie np. procesy psychofizjologiczne, jak: sen, zmęczenie, ale oba te procesy są ujmowane jako procesy wyłączone z czynności kontrolowanych, wyłączone z pod władzy świadomości oraz funkcji realności.

W wyżej wspomnianym artykule podaliśmy, iż we wczesnych okresach życia dziecka, poza tym u osobników dorosłych o strukturze pierwotnej, mamy do czynienia z czynnościami zamkniętymi w ramy najzwyklejszych potrzeb życiowych, z czynnościami przystosowanymi do wąskiej rzeczywistości aktualnej. Funkcja realności (Janet), dominująca funkcja w hierarchii tendencji człowieka,

---

[1]) „Zdrowie Psychiczne" Nr 1, r. 1946.

znajduje się tutaj na usługach prostych zazwyczaj potrzeb popędowych czy funkcji fizjologicznych (wzrost, odżywianie się, potrzeby popędu samozachowawczego, gatunkowego itd.).

Wskazywaliśmy również, że struktury zintegrowane spotykamy wśród jednostek o wcześnie i silnie zaznaczających się jednostronnych zainteresowaniach czy jednostronnych dążeniach popędowych. Wobec przewagi tych tendencji w stosunku do innych — ostatnie ulegają stopniowej atrofii, funkcja rzeczywistości jest tutaj na usługach owych jednostronnych tendencji, a zadaniem jej — takie przystosowanie się do otoczenia, aby owe prewalentne tendencje mogły się urzeczywistniać. Takie jednostki, pozbawione przeważnie dyspozycji do reakcji na inne bodźce poza swoistymi dla ich struktury, są głuche i ślepe na wszystkie inne strony życia.

Obok ludzi tzw. normalnych, których przejawy dezyntegracji psychicznej są krótkotrwałe, drugorzędne i łatwo przemijające (okres dojrzewania, przekwitania, urazy psychiczne itd.) i którzy, po okresach dezyntegracji, łatwo przystosowują się do rzeczywistości aktualnej — struktury zintegrowane i czynności integrujące spotyka się wśród jednostek psychopatycznych, których struktura psychopatyczna, realizując swoje chorobowe tendencje jako hierarchicznie nadrzędne, podporządkowuje im wszystkie inne dyspozycje i czynności, mniej lub więcej umiejętnie przystosowując je do otoczenia .

Wymienione rodzaje integracji możnaby nazwać formami integracji pierwotnej, nieewolucyjnej, oczywiście przy najogólniejszym ujęciu. Przebywanie typowych, powszechnych faz biologicznych przez jednostki o spoistej strukturze pierwotnej, rozwój jednostronnych zainteresowań czy skłonności tzw. normalnych, czy „doskonalenie" struktury psychopatycznej nie jest ewolucją jednostki, ale osiągnięciem przez nią tego czy innego rodzaju sprawności, wyrobienia życiowego itd.

U osobników normalnych bez obarczeń dziedzicznych i o nieskomplikowanym wyposażeniu psychicznym zachodzą mniej lub więcej krótkie stany odchylenia w przystosowaniu się do wąskiej aktualnej rzeczywistości — przy takich zdarzeniach jak nieszczęście, cierpienie fizyczne lub, znacznie rzadziej, gwałtowna radość. Psychika jest zmuszona wykroczyć poza najczęstszą rzeczywistość aktualną.

Śmierć dziecka upośledza w matce ostrość życiową popędu samozachowawczego, gwałtowne cierpienie rozbija zazwyczaj na pewien czas zakres i siłę działania funkcji realności. Zjawiają się procesy dezyntegracyjne, osłabienie przystosowania się do dotychczasowej rzeczywistości, wzmocnienie postawy retrospektywnej i prospektywnej. Oto np. matka, mimo jej powrotu do rzeczywistości aktualnej, wraca pamięcią do odeszłego dziecka, uczęszcza na grób, przegląda fotografie, śni o swym dziecku, przy innych doświadczeniach bolesnych zjawia jej się myśl o połączeniu z odeszłym dzieckiem w przyszłym życiu.

Cierpienie fizyczne powoduje często rozszerzenie strefy przeżywania, rozumienie cierpienia innych, wyjście poza strefę popędu samozachowawczego, rozluźnienie dotychczasowej struktury. Poczucie zbliżającej się śmierci zwiększa postawę prospekcji w stosunku do pozostających, dla których sporządza się testament. Są to wszystko przejawy słabych form dezyntegracji. Jednostki, o których mowa, o ile cierpienia ich przeminą, wracają względnie szybko do dawnej wąskiej postawy przystosowania do rzeczywistości aktualnej.

Należy podkreślić, że wpływ otoczenia na dziecko tzw. normalne często idzie w kierunku działań dezyntegracyjnych (rozbudzanie w dziecku poczucia winy i grzechu, wstydzenie go). Jednakże wpływ ten nie przenika zazwyczaj głęboko do psychiki dziecięcej, ponieważ dziecko szybko się orientuje, że są to raczej sprawy werbalne, treści tylko częściowo przeżywane przez samych rodziców i wychowawców.

Dyspozycje dziedziczne, urazy porodowe, choroby, wpływ szerszego lub węższego otoczenia, nieodpowiedni zawód, gwałtowne przejścia wpływają na rozluźnienie spoistości jednostki. Niektóre z tych czynników oddziaływują już we wczesnym dziecięctwie, inne — później. To rozluźnienie struktury szczególnie silnie występuje w okresie dojrzewania, który jest konieczną i naturalną fazą rozbicia, gdy zaczynają dochodzić do głosu nowe siły, nowe dążenia, torujące sobie mniej lub więcej gwałtownie drogę poprzez dotychczasowy układ i naruszające jego względną równowagę. Okres ten cechuje przekroczenie zakresu wąskiej rzeczywistości aktualnej przez wzrost postawy prospektywnej i uwrażliwienie na przeszłość.

Ze względu na stopniowy rozwój i chwiejność poczuć, związanych z rozwojem nowej struktury i funkcji, osobnik przejawia postawę przemienną, egocentryczną i alterocentryczną, zaprzeczenia i potwierdzenia, poczucia niższości i wyższości, podniecenia i depresji.

Podłożem dezyntegracji, jako zjawiska bardziej trwałego są, jak już wskazywałem, pewne dyspozycje odziedziczone i pewnego typu wpływy otoczenia. Czynniki rasowe mogły tutaj odgrywać pewną rolę, np. w Polsce, gdzie mieszanie się ras jest zjawiskiem częstszym niż gdzieindziej i stanowić o słabej spoistości struktury oraz o tendencjach dezyntegracji. Owe nierównomiernie ukształtowane struktury z nadmierną pobudliwością poszczególnych stref recepcji, przewodnictwa, koordynacji, bez względu na determinanty ich powstawania, budują drogi do dezyntegracji. W rozwoju filo- i ontogenetycznym ta nadmierna pobudliwość jest m. in. wyrazem zaburzeń w przystosowaniu się do otoczenia struktur, które posiadają w sobie zawiązki procesów dezyntegracyjnych.

Różnorodne formy tej wzmożonej pobudliwości stanowią podstawę procesów dezyntegracyjnych. Nadmierna pobudliwość sensualna rozbudowuje pod ciśnieniem wrażeń-bodźców złożone receptory i przetwarzając te wrażenia staje się sama źródłem różnorodnych stanów i treści (spotęgowanie i wyrafinowanie doznań węchowych i smakowych, doznań artystycznych, stany histerii, rozwiązłość seksualna itd.). W pobudliwości psychoruchowej mamy do czynienia ze strukturą podstawową do rozwoju tików, włóczęgostwa i innych natręctw psychoruchowych. Nadpobudliwość wyobrażeniowa przejawia się w formie marzeń na jawie, w intensyfikacji marzeń sennych, w iluzjach, powstawaniu pomysłów artystycznych. Nadpobudliwość afektywna powoduje stany depresji, entuzjazmu, poczucie obcości w stosunku do siebie i świata, niezadowolenie z siebie i otoczenia, poczucie niższości i wyższości itd.

Nadmiernie rozbudowana forma jednego rodzaju pobudliwości powoduje tym samym podporządkowanie sobie funkcji realności i uszczuplenie możliwości doznań innego rodzaju. Nawyki i nałogi są zazwyczaj rezultatem niemożności wytrzymania nadmiernego napięcia wewnąrz-psychicznego przy istniejącej pobudliwości. Nadmierne palenie papierosów jest u ludzi nadpobudliwych sensualnie i psychoruchowo objawem wyładowania się w formie zastępczej, po-

nieważ inne formy wyładowania się w danej chwili są trudne. Jest to często paliatyw działania na skutek niemożności działania właściwego.

Używanie alkoholu i innych narkotyków jest często wyrazem naruszenia funkcji realności, której hamulce są zby słabe dla zahamowania impulsów, zmierzających do oderwania jednostki od aktualnej rzeczywistości.

Nałogi wyścigów, gry w karty, a nawet nadmierne uczęszczanie do cyrku, kin i teatrów wyrażają uczynienie pewnego zespołu dyspozycyj przerosłych i stąd osłabiających czy rozbijających globalną, całościową strukturę dyspozycji na swoją korzyść. Jest to wyraz tendencyj do szukania pożywek dla receptorów, które nie mogą być wypełnione treściami dostarczanymi przez codzienną rzeczywistość.

Nadmierna systematyzacja czy nadmierne rozproszenie jest przymusowym objawem, odpowiedzią na wielostronne bodźce, pozorną ochroną przez bodźcami, które się odsuwa, jest wyładowaniem nadmiernego ciśnienia psychicznego (konieczność ,,upewnienia się", wyjścia z niepokojącego stanu nadmiernej pobudliwości).

W przypadkach nerwic i psychonerwic mamy do czynienia z objawami lęków, tłumień, natręctwa popędów, uczuć i myśli, z działaniem automatycznym, z realizacją przez osobnika celów wykraczających poza funkcję rzeczywistości, z poczuciem ,,inności", obcości danej jednostki w stosunku do pewnych własnych cech, do pewnych własnych dążeń i przeżyć. Występują tu objawy rozluźnienia struktury psychicznej, a nawet dezyntegracji w formie rozdwojenia, a nawet uwielokrotnienia osobnika. Proces ten utrzymuje się w stadium poczucia obcości cząstkowej lub przechodzi w pewnych okresach czasu i poszczególnych stanach w poczucie odrębności psychofizycznej struktur, wyosabniających się w danej jednostce. W związku z tym należy podkreślić, że silny wewnętrzny nacisk psychiczny na ogniska czułe, ale mało podatne na przekształcenie czy to wskutek sytuacji konstelacyjnej danego ogniska, czy małej jego dynamiki — powoduje często okrężny sposób wydobywania się z trudności przez przenoszenie własnej struktury, czy własnych cech, na kogoś innego i atakowanie ich od zewnątrz. Są to podświadome kompensacyjne sposoby pozbywania się tych wła-

ściwości i trudności, których dana jednostka nie chce widzieć u siebie, a niezdolna jest do ich sublimowania.

W psychozie maniakalno-depresyjnej mamy do czynienia z okresami wydzielania się poszczególnych zespołów objawowych — a jeszcze lepiej — wydzielania się w danej jednostce poszczególnych postaw trwałych w pewnym okresie i przechodzących w inne w następnym okresie. W każdym z tych okresów mamy inną postawę umysłową inne i o innym napędzie tendencje, a przede wszystkim — inny ton uczuciowy. Jest jakby wyraz nadmiernej eksterioryzacji ładunku, zbierającego się w okresie podświadomej, nieznośnej dla danej jednostki introwertyzacji, zamknięcia na świat zewnętrzny, którego intensywne oddziaływanie jest koniecznością dla jednostki tego typu.

W schizofrenii mamy do czynienia z rozluźnieniem lub przerwaniem znanych nam relacji przyczyny do skutku, bodźców do reakcji, motywów do rodzajów postępowania, postawy uczuciowej i działania. Są to stany wyraźnej dezyntegracji poszczególnych funkcji psychicznych, poszczególnych „władz", postaw do siebie i otoczenia w zakresie funkcji realności. Są to więc objawy dezyntegracji chorobowej.

Procesów dezyntegrujących, rozluźniających spoistość struktury jednostki, a wyrażających się w różnych formach nadpobudliwości nerwowej i psychicznej — nie można uważać za zjawiska z reguły ujemne. Liczne objawy nerwowości, niekiedy z wyraźnymi znamionami psychonerwicowymi, a nawet psychopatycznymi, charakteryzują jednostki wybitne. Badania amerykańskie, badania przeprowadzone w Instytucie Profilaktyki Umysłowej w Paryżu (dr Serrin) oraz własne badania piszącego, wskazują, że wśród dzieci wybitnie zdolnych przytłaczającą większość stanowią dzieci nerwowe.

Zjawiska dezyntegracji, niekiedy o dużym natężeniu, występują u ludzi wybitnych i genialnych. Czynnik psychopatyczny, raczej psychonerwicowy, został uznany za zasadniczy w strukturze ludzi wybitnych — tak przez dawnych jak i obecnych badaczy tego zagadnienia.

Wydaje się, że w istocie owego czynnika znajdujemy rozbudowę receptorów zdolnych do reakcji na bodźce nie działające na psychikę przeciętną lub receptorów, reagujących na bodźce znane,

ale dużo intensywniej. Ten zwiększony zakres receptorów lub ich nadczułość tworzy drogi w całokształcie psychiki, powodując zaburzenia w przystosowywaniu się do aktualnej rzeczywistości, a równocześnie umożliwiając szersze i wszechstronniejsze percepcje i projekcję wyobrażeniowe, myślowe i uczuciowe, w dziedzinie innej rzeczywistości niż przeciętnie dostrzegana. Nie mógłbym się tutaj zgodzić z Kretschmerem, wg którego ostre przeciwieństwa i niestałą uczuciową nerwowość u ludzi genialnych, zależne od psychopatycznego czynnika, opanowuje zdrowa osobowość i czyni z nich pierwiastek wzbogacający, twórczy, pożyteczny dla wielkiej pracy geniusza [1]). Jeżeli o istocie genialności ma stanowić ów pierwiastek, ów sokratyczny daimonion, to właśnie w istocie tego pierwiastku należy szukać elementu czynnego, prowadzącego ewolucję jednostki. To co stanowi istotę genialności należałoby zaliczyć do lżejszych stanów nierównowagi psychicznej, stanów dezyntegracji zawierających w sobie czynnik integrujący, przesuwający się stopniowo na coraz wyższy poziom hierarchii tendencji. U genialnych nasilenie dezyntegracyjne jest zazwyczaj bardzo silne w związku z szybkością ich ewolucji, stąd zazwyczaj duże napięcie nierównowagi, które jednak ma właściwość dezyntegracji ewolucyjnej pozytywnej i rzadko jest skazane na odpadkowość.

Widać, że zbytnia spoistość struktury jest czynnikiem hamującym możliwość wyższego rozwoju umysłowego. Możnaby przypuszczać, że proces dezyntegracyjny, rozluźniając spoistość funkcji psychicznych, uniezależnia je w pewnym stopniu od siebie, dzięki czemu nabierają one większej elastyczności i ostrości w okresie syntezy — wzajemnie się przenikają i wspierają. Rozumie się, że to co u Newtona, Pascala, Dostojewskiego czy Goethego jest czynnikiem rozwojowym, to u ludzi przeciętnych może być negatwnym dla rozwoju.

Objawy histeroidalne (poczucie rozdwojenia, sugestywność, zwężenie pola świadomości, stany ekstatyczne itd.) w jednych wypadkach będą wyrazem choroby, obniżającej sprawność działania i myślenia — w innych mogą być manifestacją procesu rozwojowe-

---

[1]) E. Kretschmer, Geniale Menschen, Berlin, Springer, 1931, str. 29.

go. Podobną rolę mogą odgrywać wszelkie stłumienia i powstałe stąd kompleksy, jak poczucie niższej wartości oraz Jungowska niezgodność z samym sobą.

Procesowi dezyntegracji towarzyszy mniejsza lub większa samoświadomość, od prawie całkowitego jej braku, aż do chorobowego jej nasilenia. Jednostka nieświadoma nie odczuwa sprzeczności w motywach swego postępowania ani w samym postępowaniu. Wydaje się jej wszystko naturalne, samo przez się zrozumiałe. Popełnia czyny niezgodne między sobą, lecz nie zdaje sobie sprawy z ich rozbieżności, a przez to samo nie dąży do ich zharmonizowania, uzgodnienia, nie wytwarzają one w niej podstawy dla „wyrzutów sumienia". Poddaje się niejako biernie swym skłonnościom.

Rozumie się, zdawanie sobie sprawy z własnego, wewnętrznego rozbicia nie powoduje samo przez się dążenia do scalenia tych rozbieżności. Operowanie psychiczne samego siebie może się stać bezpłodnym nawykiem, manią, celem samym w sobie, pogłębiającym w sposób chorobowy proces dezyntegracji.

b) Niektóre elementy fizjologiczne i psychofizjologiczne w dezyntegracji.

Na przykładach dziecka Watsona, cytowanego przez Mazurkiewicza [1]) widać, w procesie wahania się, ambiwalencję uczuć, tzn. walkę między nimi, a więc konflikt. Po pewnym czasie dochodzi w ciągu długotrwałego konfliktu do stłumienia instynktowego popędu (chwytania płomienia). Powstaje tutaj wg Mazurkiewicza nowa siła, zdolność do wykraczania poza chwilę bieżącą, przewidywania przyszłości. Ta siła hamująca u dziecka, wypływa z instynktu samozachowawczego, ale napewno nim nie jest, pomiędzy innymi także dlatego, że staje się składnikiem w ogóle innej, nieinstynktownej, bo hierarchicznie wyższej struktury psychicznej, której podstawowym składnikiem jest wspomnienie. — A zatem czynnik hamowania jest podstawowym elementem nowej struktury dyspozycyj, pozwalającym na przystosowanie się do nowej rzeczywistości.

---

[1]) J. Mazurkiewicz — Zarys fizjologicznej teorii uczuć. Rocznik Psychiatryczny, zesz. XII, 1930.

Klisis i ekklisis Monakowa rozszerzają tutaj zakres swoich doświadczeń przedmiotowych. Owe rozwijające się procesy hamowania, rozszerzające zakres rzeczywistości, polegają na tłumieniu bezpośredniości reakcji, na przewidywaniu przykrej przyszłości, na czym właśnie wg Mazurkiewicza polega postęp, udoskonalenie reakcji. Oczywiście czynnikiem tłumiącym jest tutaj uczucie, które coraz bardziej się różniczkuje w miarę rozwoju, opierając się na coraz większym bogactwie uczuciowym, ekforyzowanym dla swych usług. W miarę posuwania się w latach, życie uczuciowe staje się coraz mniej bezpośrednie przy coraz większym jego bogactwie.

Mazurkiewicz mówi, że „życie uczuciowe człowieka dorosłego jest niewątpliwie, pomimo swego ukrytego, nieuzewnętrzającego się w ruchach charakteru, daleko pobudliwsze, żywsze i bardziej zróżniczkowane, bogatsze aniżeli u dziecka [1]). — Owo bogactwo polega na bogactwie mnemicznym i wrażliwości ekforycznej (postawa retrospektywna) oraz zdolności do fantazji, do marzeń, do projekcji (postawa prospektywna). Jest to zatem postawa podaktualna i nadaktualna.

Mazurkiewicz twierdzi, że uczucie „ma charakter siły całkującej wiążącej podkorowy składnik gnostyczny z globalnym ruchem instynktownym w jedną syntezę komplesową, w jeden zespół engramów" [2]). Jest to słuszne, ale uczucie, jak widzimy z dzieckiem u Watsona i z życia codziennego, działa analizująco, dezyntegrująco na instynkty i impulsy — hamuje je, rozbija i różniczkuje.

Ewolucja wg pierwszej zasady Jacksona jest przejściem od bardziej zorganizowanego, t. zn. od centrum bardziej zorganizowanego, najniższego — do centrów wyższych, mniej zorganizowanych, a wg trzeciej zasady — na przejściu od automatycznego do bardziej wolnego, umysłowego. Desolucja natomiast polega wg tego autora na zejściu do bardziej zorganizowanego, ale niższego, automatycznego.[3]).

Ewolucja jednakże nie tylko prowadzi do rozbijania spoistej organizacji, lecz wydaje się osłabiać popędy, tłumi je, a więc dysolucjonuje, zmniejsza ich zawartość i prężność. Zatem istnieją formy

[1]) Op. cit. str. 62.
[2]) J. Mazurkiewicz, op. cit. str. 65.
[3]) H. Ey et J. Rouart — Essai d'application des principes de Jackson et une conception dynamique de la neuropsychiatrie, Paris 1938, str. 14.

dezyntegracji rozwojowej. Hamowanie aktu prymitywnego, wahania, konflikt, okresowe zaburzenia różnych funkcji, są to objawy niechorobowej, ewolucyjnej dezyntegracji.

Janet porusza zagadnienie wpływu dysolucyjnego emocji i ma rację, że w wielu wypadkach ma ona takie działanie, ale w przeciwieństwie do Janeta wiele działań emocjonalnych ma znaczenie ewolucyjne, pozytywne, a nie negatywne.

Zatrzymajmy się na chwilę na zagadnieniu snu od strony psychofizjologicznej i psychologicznej. Wg Mazurkiewicza [1]) i innych autorów sen jest stanem w którym brak jest reakcji instynktowych i psychicznych. Sądzi on wraz z W. R. Hessem, że brak tych reakcji jest tu spowodowany nieczynnością życia uczuciowego.

Dynamizm kory, praca świadomości, mówi Mazurkiewicz, ta nowa nadrzędna dominanta energetyczna (jak gdyby „nowa rzecz w świecie" — Sherringtona) staje się u człowieka dojrzałego groźnym antagonistą dynamicznym w stosunku do czynności mechanizmów snu. Pomiędzy siłą pobudzającą dynamizmów korowych, a działaniem hamującym mechanizmów snu może powstać zmaganie się.

„Psychologicznie — twierdzi Mazurkiewicz — jest więc rzeczą jasną, że siłą, która w życiu człowieka wydłuża okresy czuwania jest praca świadomości, której ewolucja umożliwia jej, w pewnym ograniczonym zakresie, opanowywanie potrzeby snu, tak samo jak wszelkich popędów instynktowych". Według tegoż autora stan marzeń sennych wyraża procesy psychiczne hierarchicznie niższe.

Wydaje się, że nie można twierdzić, iż we śnie, w marzeniu sennym brak jest reakcji psychicznych i że ten brak jest wywołany nieczynnością życia uczuciowego.

Podkreślane w introspekcji wielu osobników, analizowane przez Deweya rozwiązywanie na drodze podświadomej, w czasie snu, powstałych przed snem zagadnień, czy dokończenie ich rozwiązywania — wskazują wyraźnie na czynniki uczuciowe i reakcje psychiczne w czasie snu. Wskazuje także na słuszność tego poglądu teoria snów Freuda, tzw. sny prorocze itd. Trudno również przeciwstawiać proces świadomości — mechanizmom snu. Wydaje się, że w miarę rozwoju człowieka, w miarę rozwoju samoświadomości, bogactwa

---

[1]) J. Mazurkiewicz — „Sen i czuwanie w cyklu życiowym człowieka" — Rocznik Psychiatr., zesz. XXV, r. 1935.

uwrażliwień na szerszy zasięg bodźców, czynności świadomości przenikają do sfery snów i marzeń sennych i wzajemnie — pewne mechanizmy marzeń sennych przenikają do życia świadomego. Świadomość w ten sposób bardzo zwiększa swój zasięg i bogactwo, a sen i marzenia senne stają się zespolonym z przeżyciami świadomymi rezerwoarem engraficznym oraz dla pracy prospektywnej. Wydaje się, że w miarę rozwoju człowieka idzie z nim w parze i przeżywanie senne, wzbogacając swoją treść i tworząc odpowiednie przejścia do życia świadomego.

Nieświadomość i podświadomość są terenami możliwości rozszerzenia struktury człowieka przez uwrażliwienie receptorów na treści zapomniane i treści projekcjonowane. Na drodze przystosowania się do najwęższej rzeczywistości biologicznej w podporządkowaniu się instynktowi samozachowawczemu i gatunkowemu, jednostka rezygnuje ze swojej indywidualnej ciągłości historycznej (przeszłej) i rezygnuje z projekcji dalszego bytu indywidualnego. Utrzymanie się w równowadze aktualności nie powoduje naogół większych konfliktów, które zawsze powodują odchylenie się od aktualności i powstanie postawy retrospektywnej i prospektywnej. Treści nieświadome lub podświadome są to treści archaiczne (Jung), zapomniane (Abramowski), tłumione (Freud), a przede wszystkim odsuwane przez wąską postawę aktualną na usługach wymienionych popędów. Treść i bogactwo marzeń sennych oraz czujność snu są zazwyczaj wyrazem konfliktów, tzn. procesów dezyntegracyjnych, które zmuszają jednostkę do wyjścia z postawy aktualnych przystosowań. Okresowa albo stała postawa twórcza wiąże się zazwyczaj z czujnością snu i wrażliwością na marzenia senne. Postawa prospektywna łączy się zazwyczaj z nierównomierną strukturą psychiczną, z pobudliwością wyobrażeniową, z przeżyciami konfliktowymi i t.zw. postawą intuicyjną — przewidywania, chwytania rozległych możliwości przyszłych. Wiąże się z tą postawą zdolność twórcza, wykańczająca rozpoczęte prace podczas snu, zdolność dotwarzania po przebudzeniu itd. Rozluźnienie i rozbicie psychiczne uzyskuje nową energię przez kanalizację, komunikację z podświadomością. Cenzura w znaczeniu Freudowskim wydaje się tworem dość sztucznym. Ową cenzurę stanowi raczej pogotowie profilaktyczne antykonfliktowe na usługach wąskiej rze-

czywistości aktualnej t.zn. instynktu samozachowawczego i gatunkowego.

Czujność świadomości jest przeciwnie ułatwiona procesem rozbijania, konfliktów oraz narastania trudności w drodze do postawy prospektywnej i retrospektywnej. Zachodzi tu niejako powiększenie powierzchni i skomplikowanie strefy recepcyjnej na nowe doznania.

c) Wnioski

1) Podłożem procesu dezyntegracyjnego jest chwiejna równowaga układu właściwości tendencji, które naskutek działania czynników dziedzicznych i wpływów otoczenia nie mogą się przystosować do aktualnej rzeczywistości pod względem zakresu i stopnia reakcji.

2) Ta równowaga chwiejna jest wyrazem podświadomych lub świadomych prób rozszerzania dotychczasowej rzeczywistości, jej wzbogacania o nowe doznania drogą rozbudowy nowych receptorów, skomplikowania dróg dośrodkowych i odśrodkowych oraz podniesienia tej rzeczywistości w hierarchii wyższych centrów psychicznych.

3) Łatwość i siła procesów dezyntegracji jest w stosunku proporcjonalnym do liczby i nasilenia różnych form pobudliwości oraz bogactwa liczby zawiązków typologicznych w danym osobniku.

4) Mechanizm dezyntegracji pozytywnej przechodzi zasadniczo przez dwie fazy: a) wstępną fazę biernego, przeważnie nieświadomego ścierania się niezgodnych lub sprzecznych układów, oraz b) fazę udziału czynnego zespołu elementów dyspozycyjnych, kontrolujących, coraz bardziej świadomych, które osłabiając lub wzmacniając, ale w sposób podporządkujący, procesy dezyntegracyjne — wprowadzają nowy układ hierarchiczny w dezyntegrowaną strukturę (zaczątki integracji).

5) W częściowym przeciwstawieniu i uzupełnieniu Jacksonowskich zasad ewolucji i dysolucji wydaje się słusznym stwierdzenie, że niektóre procesy dezyntegracyjne, tworząc pozory uszkodzenia i obniżenia funkcji wyższych — powodują raczej osłabienie lub dysolucję struktur t.zw. lepiej zorganizowanych, pierwotnych, wzmacniając kompensacyjnie czy sublimacyjnie wyższe hierarchicznie struktury.

6) Bogactwo mnemiczne i wrażliwość ekforyczna, cechujące człowieka dojrzałego, a specjalnie wrażliwego i zdolnego, wiąże się z rozbijającymi pierwotną strukturę psychiczną konfliktami, wzbogacającymi również treść marzeń sennych. Wydaje się istnieć związek między rozwojem świadomości i jej przenikaniem do treści marzeń sennych oraz skomplikowaniem życia podświadomego i jego przenikaniem do świadomości.

II. RODZAJE DEZYNTEGRACJI I STREFY JEJ LOKALIZACJI

a) Rodzaje dezyntegracji

Przy procesach dezyntegracyjnych możemy wyróżnić rozliczne formy, których jednak ścisłe wyseparowanie w ich strukturze statycznej i dynamicznej, mechanizmach i przekształceniach nie da się chwilowo przeprowadzić.

Dlatego też jedynie z grubsza podział taki wprowadzamy. Otóż w procesie rozwojowym od dziecka do dorosłego i od człowieka prymitywnego do cywilizowanego mamy w doświadczeniu życia codziennego do czynienia z rozbijaniem pierwotnej, spoistej struktury popędowej wskutek natrafienia na przeszkody i związane z nimi cierpienia.

Dziecko, biorąc do ust różne przedmioty, natrafia na sprzeczność między poczuciem przyjemności węchowej i wzrokowej i przykrości smakowej i dotykowej. Przy zetknięciu się dotykowym z pożądanym widokiem płomienia świecy w dziecku powstaje konflikt. Mniej więcej podobne mechanizmy powstają u człowieka pierwotnego. Sprzeczności między tym co pociąga pod jednym względem i jest źródłem przyjemności, a okazuje się przykrym pod innym względem i staje się źródłem przykrości — są tak liczne i tak różnorodne, że przejście przez pewien zakres doświadczeń powoduje postawę hamowania, ostrożności, zastanawiania się. Zanim jednakże przyjdzie faza przewagi zastanawiania się i planowania — przeważa przez pewien czas postawa hamowania, zalęknienia, reakcji podrażnieniowych, chaotycznych, niezharmonizowanych.

Pierwotny popęd traci na swej nieomylności, wyodrębniają się w jego strukturze samodzielne niejako elementy uczuciowe i gno-

styczne, które w ciągu pewnego okresu czasu odgrywają rolę elementów współrzędnych. Zachodzi rozluźnienie czy rozbicie struktury popędowej na różne struktury aktualne, hierarchicznie niezależne czy współrzędne. Mamy tu więc do czynienia z dezyntegracją niejako ahierarchiczną, współrzędną, wachlarzową. Występuje ona wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z konfliktem, z walką sprzecznych zespołów tendencji bez wyraźnego czynnika hierarchicznego, bez wyraźnego wartościowania poszczególnych postaw. Dezyntegracja wachlarzowa, współrzędna polega na oddzieleniu niejako od siebie, uniezależnieniu zespołów tych samych poziomów. Jest to dezyntegracja cechująca raczej fazę pierwszą rozbicia, fazę niepozbawioną mechanizmów automatycznych, cząstkowych. Jest to faza, w której czynnik samodzielności, planowania i samowychowania odgrywa mniejszą rolę. Wszędzie tam, gdzie będziemy mieli do czynienia z ambiwalencją i ambitendencją w zakresie niezhierarchizowanych postaw popędowych, uczuć, postaw wolitywnych, dynamizmów gnostycznych — będzie występować dezyntegracja wachlarzowa.

Różnorodność chceń i dążeń, zainteresowań i uzdolnień, walka sprzecznych zespołów tendencji w okresie dojrzewania, różne formy pobudliwości będące podstawą zmiennych, sprzecznych ze sobą poczuć, ocen i działań — należą do tej kategorii. Cechuje ją zatem słaby udział czynnika oceniającego, hierarchizującgo, świadomościowego.

Komplikuje tę strukturę, różnicuje ją, uwielokratnia czynnik dezyntegrujący warstwicowo, hierarchicznie, różnopoziomowo. Zachodzi tutaj poczucie niższości i wyższości różnych warstw w jednym osobniku, poczucie winy i grzechu przy schodzeniu na poziom niższy wobec poczucia możliwości wzniesienia się na wyższy poziom. Przejawia się poczucie zmienności, wieloosobowości, przy czym poczucie to wiąże się z postawą wartościowania. Powstaje i zaznacza się w zmiennym prądzie doświadczeń hierarchia „władz" psychicznych (popęd, wola, intelekt, uczucie niższe i wyższe, charakter, osobowość, ciało i dusza). Pojawia się wraz z poczuciem winy i grzechu — świadomość ideału, poczucie wyższości, dążenie do mocy, realizacji celów życia itd. We Freudowskiej hierarchii: ono, ja i nad ja, mamy do czynienia z mechanizmami dezyntegracji warstwico-

wej. Mamy stale do czynienia z nią w zjawiskach samoświadomości., kwadratyzacji świadomości itd.

Jednym z rodzajów dezyntegracji warstwicowej jest rozluźnienie stosunku między stroną somatyczną i psychiczną jednostki. Są to objawy silnej interakcji wzajemnej, przejawiające się w labilności układu wegetatywnego na różnorodne bodźce fizyczne, a przede wszystkim psychiczne, w skłonności do stanu alergii zarówno fizycznej jak i psychicznej. Choroby fizyczne nasilają ten stan, powodują często odnoszenie się do swego ciała jako czegoś obcego. Wskutek samopoczucia rozluźnienia stosunku między strefą somatyczną i psychiczną, pojawia się lub nasila postawa dualizmu praktycznego.

Objawy dezyntegracji warstwicowej spotykamy też w przeżyciach mistyczno-religijnych, w stanach silnej koncentracji, w okresach improwizacji twórczej.

Oczywiście procesy dezyntegracji zespołów równorzędnych, dezyntegracji wachlarzowej nakładają się na procesy dezyntegracji warstwicowej. Niema tutaj ścisłego przedziału czasowego, a często i rodzajowego. Jednakże pierwsza forma, jak już wskazywaliśmy, jest tutaj raczej pierwotną. Napięcia, konflikty, wzrastające ciśnienie wewnątrzpsychiczne jednopoziomowe doprowadza do otworzenia nowych kanałów warstwicowych, nowych procesów stojących bliżej czynności świadomych i poczuć moralnych.

Poza wymienionymi formami dezyntegracji pozytywnej mamy do czynienia w niektórych zaburzeniach i chorobach psychicznych z procesami i objawami dezyntegracji negatywnej, zarówno pod względem charakterologicznym, umysłowym jak i moralnym, bez wszelkich znamion możliwości rozwojowych, pozytywnych. Są to pewne ilości odpadkowe, naturalne przy rozwoju jednostki i społeczeństwa poprzez dezyntegrację pozytywną.

b) Czynniki sprawcze oraz strefy lokalizacji dezyntegracji.

Według Jacksona istnieje ewolucja wewnętrzna, która jest jednoznaczna z pojęciem aktywności automatycznej, niekontrolowanej. [1]).

---

[1]) H. Ey et Rouart — op. cit., str. 27

W zakresie dezintegracji pozytywnej mówiłem o takim podłożu ewolucyjnym. Obecnie zajmiemy się czynnikami niejako sprawczymi w procesie dezintegracji pozytywnej, czynnikami o rosnącym w nich udziale świadomości. Wskazywałem jak wyżej, że poprzez instynkt formatywny Monakowa, poprzez instynkt samozachowawczy i gatunkowy, wreszcie popęd rozwojowy, mamy do czynienia z rozszerzeniem się celów jednostki, poprzez włączanie w strukturę popędową elementów nadbiologicznych (moralnych i społecznych — jako nadbudowy popędu gatunkowego, metafizycznych — jako nadbudowy instynktu samozachowawczego).

Jakimi drogami dochodzi do tego różnicowania?

W samej strukturze biologicznej jednostki tkwi konieczność rezygnacji częściowej z jednego popędu na korzyść innego (rezygnacja częściowa z popędu samozachowawczego na korzyść popędu gatunkowego). Konieczność przechodzenia od podporządkowania pewnym dominantom w danym układzie hierarchicznym do podporządkowania innym dominantom (okres dojrzewania, okres przekwitania) wprowadza wstrząsy powodujące postawę rezygnacji.

Świadomość rozwijająca się w związku z wyżej podanymi procesami oraz konfliktami życia codziennego, procesami hamowania, zastanawiania się, przerwami w czynnościach życiowych — bierze stopniowo coraz większy udział w przekształcaniu się struktury popędowej.

Udział pamięci (postawa retrospekcji) oraz przewidywania i planowania (postawa prospekcji) rozszerza świadomość, pozwala wykroczyć jej poza rzeczywistość aktualną. Przeorganizowany popęd rozwojowy, skomplikowany pamięcią świadomości i woli — jest głównym członem struktury dyspozycyjnej kierunkowej. Popęd samozachowawczy hamowany przekształca się przy pomocy doświadczeń przykrych i postawy poznawczej na popęd samozachowawczy rozszerzony o postawę retrospekci i prospekcji w kierunku rozwoju elementów nadbiologicznych i metafizycznych.

Popęd gatunkowy, przez włączenie postawy retrospektywnej i prospektywnej oraz elementów pracy poznawczej, przetwarza się na popęd społeczny; popęd moralny wiąże oba popędy z popędem samozachowawczym wysublimowanym.

Te czynności dezyntegrują pierwotną strukturę popędową i integrują ją wtórnie. Trudno jest tutaj, w wymienionej niejako trójczłonowości, wyodrębnić człon dyspozycyjny, który jest primum agens.

Urażona i rozluźniona uczuciami przykrymi, lękiem, obawą, struktura pierwotna poszukuje przy pomocy prób i błędów — nowych rozwiązań. Owe próby i błędy wykonywane są przez ostrożny, różniczkujący się popęd przy współudziale świadomości.

Rozbicie wąskiej rzeczywistości aktualnej, rozszerzenie swej postawy na retrospektywną i prospektywną, doprowadza do owego różniczkowania popędu, do ambiwalencji uczuciowej w postawie prospektywnej, do coraz wnikliwszej pracy świadomości. Ta struktura trójczłonowa rozbija dalej postawę aktualną przez wzmocnienie niepokoju, czujności, pobudliwości, rozbija ją przez wprowadzenie nadpobudliwości wyobrażeniowej, rozbija dalej strukturę pierwotną przez rozwój poczucia niezadowolenia, wstydu, winy itd. Przesuwa się zatem ośrodek kierowniczy i dynamizm jednostki coraz wyżej zarówno w zakresie instyktu samozachowawczego, jak społecznego i samoświadomości, chwytając w pole czynności świadomych coraz wyższe hierarchicznie odcinki rzeczywistości.

c) Wnioski

1. Dezyntegracja zespołów niejako równorzędnych albo dezyntegracja ahierarchiczna zwana tutaj wachlarzową jest strukturą i stanem rozluźnienia, rozbicia pierwotnej struktury całostkowej na różnorodne niezgodne lub sprzeczne w rodzaju czy mniej lub więcej krótkotrwałych działaniach — zespoły. Drogą przeciwstawień, tarć, walki następują połączenia, skanalizowania międzystrefowe. Zanim jednakże owe skanalizowania nastąpią — pod wpływem rosnącego napiącia powstają kanały ku górze, rozluźnienie czy rozbicie warstwicowe, rozbicie na strukturę hierarchiczną. Rozbicie to powoduje wzrost samoświadomości, które wtórnie prowadzi dalszą pracę dezyntegracyjną, powodując przesunięcie hierarchii ku górze, jej rozszerzenie z podniesieniem na wyższy poziom ośrodka kierowniczego, dyspozycyjnego.

2. Ośrodkiem kierunkowym jest tutaj powstający przez własne rozbicie instykt samozachowawczy ale nadbiologiczny (po rozluż-

nieniu ścisłego związku z popędem biologicznym) oraz popęd społeczno-moralny powstający po rozluźnieniu związku z popędem gatunkowym pierwotnym. Trzecim elementem trójczłonu jest rozbudowana i uwrażliwiona przez proces dezyntegracji świadomość i samoświadomość.

Wymieniony trójczłon stanowi zawiązek osobowości albo inaczej samouświadomionej, samopotwierdzonej i samowychowującej się jedności podstawowych właściwości psychicznych.

3. Tendencje dążeniowo-uczuciowe wydzielają się ze struktury popędowej, uzyskują właściwości jednoczasowych postaw mieszanych, nie tracąc nic ze swej specyficznej siły. Inteligencja różniczkuje się, usamodzielnia, komplikuje. Przechodzi przez prewalencję postawy analitycznej i przygotowuje się do wspólnej postawy syntetycznej w ścisłym związku z pracą sublimowanych struktur uczuciowych i popędowych.

III. POJAWIENIE SIĘ I PRZEBIEG PROCESU INTEGRACYJNEGO

a) Przekształcenie procesu dezyntegracyjnego nieuporządkowanego na uporządkowany i coraz bardziej świadomy (prise de la conscience).

Od Monakowskiego instynktu formatywnego poprzez instynkt samozachowawczy i gatunkowy aż do globalnie pojętego instynktu rozwoju, który jest niejako nadinstyktem albo instyktem jaźni, wybudowanym na drodze przekształceń wyżej wymienionych instynktów, rozwój jednostki odbywa drogę poprzez mniej lub więcej częściowe, mniej lub więcej silne rozbicie poprzedzającej formy strukturalnej.

Przykre doświadczenia spotykane na drodze realizacji pierwotnych potrzeb popędowych powodują rozluźnienie tej pierwotnej struktury, powodują powstanie hamowania, lęku, zastanowienia, deliberacji. Struktura gnostyczna stopniowo się wydziela z pierwotnej całości, uczucie staje często w rozbieżności z kierunkiem popędu. Przy nowych doświadczeniach pojawia się postawa ostrożności,

niejako postawa irradiacji uczuciowej w stosunku do innych możliwych doświadczeń. Inne, zazwyczaj przykre doświadczenia na drodze realizacji pierwotnego popędu wzmagają ten stan i doprowadzają do uruchomienia niejako pogotowia ratunkowego na usługach nowych doświadczeń, a z drugiej strony powodują powstanie i rozwój postawy prospektywnej, niejako zapobiegania trudnościom, rozpatrzenie sytuacji, sprawdzenia w jakich warunkach można by swe tendencje zrealizować potem bez doświadczeń przykrych lub ze zmniejszeniem przykrości. Stwierdzenie, że są przykrości nie do ominięcia, że wciąganie ich w doświadczenie jest koniecznością dla realizacji celów dalszych i bliższych, jest bardzo ważnym etapem w rozwoju, jest wyrazem pojawienia się czynnika świadomości w procesie dezyntegracji. Ów czynnik świadomy powoduje zatem pewną hierarchizację w doznaniach przy realizacji potrzeb popędowych. Doprowadza on umysł świadomie czy półświadomie do dalszej dezyntegracji przez wzmocnienie czynnika gnostycznego i przez wprowadzenie czynnika ambiwalentnego w zakresie reakcji uczuciowych tzn. wprowadzenie elementu przyjemnościowego do przykrych przeżyć, wprowadzenie komplikacji do struktury i dynamiki uczuć, mianowicie czynnika uczuć mieszanych (przykrościowo-przyjemnościowych).

Czynnik niepokoju, walki, konfliktu przestaje być uważany za negatywny, ale przyjmuje się go w wielu wypadkach jako pozytywny, owszem pogłębia się go niejednokrotnie, wzmacnia dla pełniejszej kanalizacji, dla drążenia prymitywnego tworu w sposób wielowymiarowy. Poczucie winy, grzechu, niższości są opracowywane, często pogłębiane, nie szuka się przyczyn poczucia niższości, krzywdy na zewnątrz, w innych, ale przede wszystkim w sobie. W stosunku do cierpienia jako stanu dezyntegracyjnego osobnik nie ustosunkowuje się negatywnie, ale zaczyna je przyjmować jako mające sens, jako istotne dla rozwoju kulturalnego, jako konieczny element wzbogacenia się psychicznego. Powstaje przekonanie, iż lepiej mieć gorsze warunki biospołeczne niż rezygnować drogą niewłaściwego kompromisu z walorów moralnych i światopoglądowych. Na jeszcze wyższym poziomie są świadome praktyki w cierpieniu, świadome przyjmowanie pewnych form samodręczenia (hartowanie się uczuciowe, ustępowanie swych przywilejów itd). Wyła-

dowanie w formie wybuchów uczuciowych czy przeciwnie — silne, świadome tłumienie popędów — zaczyna się uważać za potrzebne i dozwolone. Poczucie pustki, inności nie uważa się za objaw tylko chorobowy, ale różniczkuje się każdy zespół objawowy na zasadzie sensu, przyczyn i celów i dochodzi się do sądu, że jest on często pozytywny.

W stanach depresji nie zawsze zajmuje się stanowisko, aby usunąć jej warunki, ale że należy doprowadzić do pogłębionego obcowania z nimi. (W przeciwieństwie np. do stereotypowej rady, aby po śmierci osób bliskich zmienić natychmiast warunki). W stosunku do fantazji, marzeń, nadmiernych prospekcji — przejawia się tendencja nie do zmniejszenia ich siły i zasięgu, ale do ich opracowania myślowego, pogłębienia. W stosunku do marzeń sennych nie chodzi o stwierdzenie, że są one wyrazem stłumienia życzeń czy przejawów archaicznych, ale o pogłębioną analizę, czy nie są one wyrazem rozszerzenia świadomości poza strefę aktualną, czy nie wyrażają dojrzewania postawy retrospekcji i prospekcji, struktury intuicyjnej i przekształceń moralnych osobowości. Jest to stosunek częstotliwego chwytania przez świadomość rozwojowego dramatu życia wewnętrznego człowieka, które przekracza ramy rzeczywistości aktualnej, rzeczywistości wąskiego układu bodźców i receptorów, przekracza ramy przyczynowości biologicznej dla wkroczenia w przyczynowość wielowymiarową .

b) Moment pojawienia się czynnika integrującego i warunki jego utrwalania się

Wyżej scharakteryzowana faza wejścia czynnika świadomego w proces dezyntegracji nie ogranicza się do uzupełniania pracą świadomą dotychczasowych procesów dezyntegracji. Równocześnie powstaje i rozwija się proces integracyjny, który by można nazwać procesem integracji wtórnej, a to ze względu na pracę integracyjną nie reparacyjną, restytucyjną, ale przekształceniową i scalającą na wyższym poziomie. Owym czynnikiem integrującym jest instynkt rozwojowy, który na zasadniczych stacjach przekształceniowych pozostaje w dalszym ciągu popędem w znaczeniu siły opanowującej coraz więcej osobowość, hierarchicznie coraz wyższej, o coraz szer-

szym zasięgu i coraz bardziej świadomej. Jak już wspomniałem instynkt formatywny Monakowa przekształca się na instynkt samozachowawczy i zachowania gatunku, a przy posiadaniu odpowiedniej dyspozycji, po okresach dezyntegracji, na popęd społeczny i moralny (odgatunkowanie i uspołecznienie popędu gatunkowego) oraz instynkt metafizyczny, transcendentalny, nadbiologiczny na miejsce instynktu samozachowawczego. Owe instynkty wyższe albo nadinstynkty są oczywiście skomplikowane udziałem czynników gnostycznych, uczuciowych, samoświadomości, a w dalszym ciągu przekształcają się w postawę samouświadomionej woli i wreszcie — samouświadomionej, samopotwierdzonej i samowychowującej się jedności podstawowych właściwości psychicznych czyli osobowości.

Dla Mazurkiewicza strukturą odbywającą tę pracę przekształceniową od popędów pierwotnych na poziomy wyższe rozwoju są uczucia, doprowadzające do ukształtowania się charakteru. „Najdłużej trwającym — mówi Mazurkiewicz — bo około 2 dziesiątków lat, etapem rozwojowym wędrówki czynności i uczuciowych ku przodowi, a właściwie ku górze u człowieka“, jest ten ostatni etap korowej energii osobniczej czy kształtowania się charakteru. Ta wyjątkowa długotrwałość procesu staje się zupełnie zrozumiałą, jeżeli uwzględnimy ciężką pracę, która przez ten proces musi być dokonana i która polega na rozluźnianiu tych niezmiernie mocnych wiązań, stwierdzanych w instynktownych mechanizmach podkorowych.[1]).

Oczywiście u osobników rozwijających swój charakter a dalej osobowość poprzez dezyntegrację, owe rozluźnienie i rozrywanie mocnych wiązań popędowych jest znacznie silniejsze, trwalsze i gruntowniejsze.

Jak przebiega proces wtórnego integrowania tendencji będących w dezyntegracji? Owo wtórne integrowanie polega na podniesieniu się na wyższy poziom hierarchiczny popędów prymitywnych przez proces dezyntegracyjny wachlarzowy, a przede wszystkim warstwicowy, przez uwrażliwienie receptorów instynktu samozachowawczego na bodźce alterocentryczne, receptorów popędu ga-

[1]) J. Mazurkiewicz — Zarys fizjologicznej teorii uczuć. Rocznik Psychiatryczny, zesz. X., str. 7.

tunkowego na bodźce ponadgatunkowe, skomplikowanie struktur i czynności uczuciowych (uczucia mieszane), udział i rozszerzenie się momentów poznawczych w czynnościach hamowania. Owo podniesienie się na wyższy poziom — to przekształcenie się obu podstawowych popędów we wtórny, wysublimowany, globalny popęd rozwojowy nadbiologiczny, w którym oba poprzednie popędy są w sytuacji podporządkowania i wzajemnego zespolenia. Struktura hierarchiczna, złożona z owego wtórnego popędu czy nadpopędu, uczuć wyższych i poznania na jego usługach, tworzy razem osobowość jednostki. Nowy ośrodek integrujący pojawia się, jak już wskazywałem, stopniowo, w przebiegu procesów dezyntegracyjnych. Jest to ten sam czynnik stopniowo narastający, który przeprowadza coraz bardziej świadomą pracę dezyntegracyjną dla celów wtórnej integracji. Moment silniejszego występowania czynnika integrującego przejawia się postawą czynną wobec zjawisk własnej dezyntegracji, potrzebą zrozumienia i uporządkowania tych procesów, zdania sobie sprawy z ich przyczyn i celowości, wreszcie poczuciem przekształcania się i w wzbogacania osobowości. Jest to poczucie wejścia w nową rzeczywistość. Czynnikiem integrującym jest tu ten sam czynnik, który niejako kierował procesem dezyntegracji w tej drugiej fazie jako czynnik nieświadomy, przekształcający się na świadomy w miarę przemian procesów dezyntegracyjnych na integracyjne.

c) Wnioski

1. W drugiej fazie procesu dezyntegracji bierze udział czynnik coraz bardziej świadomy, który porządkuje dość automatyczny i chaotyczny dotychczas przebieg zjawisk. Ambiwalencje, walka, konflikt, stany depresji i wzniesienia, poczucie niższości i wyższości rozszerzają psychikę, pogłębiają ją, przetwarzają zawiązki osobowości nieświadomej, uzależnionej od poszczególnych struktur, przyjmujące postawę przytakującą — na właściciela zachodzących w niej procesów, na siłę kierującą. Wysublimowana struktura uczuciowa, nadpopędy samozachowawcze i gatunkowe (metafizyczny i społeczno-moralny) oraz rosnąca samoświadomość wiążą postawę przeszłościową poprzez aktualną z przyszłościową, tworzą nową hierarchię celów, wyraźną strukturę ideałów, nową wielowymiarową metodę

wzbogacania osobowości —samowychowanie. Jest to czynność trójczłonowej struktury integrującej, wysubtelniającej w procesie dezyntegracji materiał budowlany osobowości.

2. Proces wtórnej integracji doprowadza psychikę do poziomu wtórnej nadpopędowej struktury, w której uczucia, inteligencja i wola działają jako jedność z dużym stopniem nieomylności popędowo podobnej tylko na poziomie hierarchicznym znacznie wyższym.

IV. DEZYNTEGRACJA POZYTYWNA I ZABURZENIA PSYCHICZNE

W obecnym rozdziale mam zamiar rozszerzyć to, co podałem w pierwszym na temat stosunku procesów dezyntegracyjnych do chorób psychicznych. Już Platon twierdził, że obłęd nie jest wcale chorobą, ale przeciwnie—największym dobrem jakie otrzymujemy od bóstwa: pod wpływem obłędu prorokinie delfijskie i dodońskie oddawały tysiączne usługi Grecji, kiedy w stanie normalnym były mało albo zupełnie nieużyteczne. Platon w swoim Fajdrosie mówi: „Bo gdyby to było takie proste, że mania coś złego — to jeszcze, tymczasem, my najlepsze dobro zawdzięczamy szaleństwu, które co prawda Bóg nam zsyłać raczy". Niejednokrotnie zdarzało się, jak twierdzi Platon, że kiedy bogi zsyłały na ludzi za karę epidemie, wtedy którykolwiek ze zwykłych śmiertelników wpadał w obłęd, pod wpływem jego stawał się prorokiem i wskazywał lekarstwa na tę klęskę[1]).

Ludy starożytne czciły obłąkanych jako osoby natchnione, z nieba wieszczące. Ten sam objaw stwierdza się w Indiach, Rosji, Ameryce Środkowej. Mania w języku greckim, nawi i mesugan w hebrajskim oraz nigrata w sanskryckim oznaczają jednocześnie obłęd i dar proroctwa[2]).

Według Pascala najwyższa umysłowość graniczy z obłąkaniem. Goethe powtarza kilkakrotnie, że pewne rozdrażnienie potrzebne jest dla poety i że on sam wiele swoich utworów napisał w stanie podobnym do somnambulizmu. W twórczości wielu osobników genialnych i w czasie tworzenia mamy do czynienia ze stanami niepo-

[1]) Lombroso — Geniusz i obłąkanie, str. 10.
[2]) Wg. Lombroso, str. 10.

koju, podrażnień, wybuchowości, stanami obcości itd. Nie wydaje się, aby słuszny był pogląd Mazurkiewicza na stosunek wzruszeń i namiętności do twórczowości. Według niego twórczość wymaga wyraźnie spokoju uczuciowego i takiej równowagi, która nie odrywa naszej uwagi od tego przedmiotu, na którym jest ześrodkowana. Wydaje mi się, że sąd ten nie jest oparty na analizie różnych rodzajów twórczości i miesza inwencję, stan improwizacyjny z wykonaniem dzieła w niektórych rodzajach twórczości. Otóż wiemy dobrze, że pomysły, ich zasadniczy plan, obraz, powstają często w stanach niepokoju, podrażnienia, łączą się z podnieceniem uczuciowym, a nawet psychoruchowym. Bethoven, Michał Anioł, Balzac, a nawet Goethe należą do przykładów tego typu twórczości. Według Kretschmera - Rousseau, Nitsche, Galton, Newton, Robert Mayer, Tasso, Kleist, Hölderlin, C. F. Meyer, Lenau, Maupassant, Dostojewski, Strindberg, Rethel, Van Gogh, Szuman, Wolf i inni byli obłąkanymi, reszta genialnych — to neuropaci i psychopaci. Stany somnambulizmu, omamów i ekstazy są częstym objawem w życiu genialnych. Osobowości ludzi wybitnych są w tzw. warunkach życia codziennego mało zwarte, ich funkcja realności przekracza wąską rzeczywistość aktualną. Z drugiej strony mniejszy lub większy stopień przekroczenia rzeczywistości aktualnej stanowi o rozwoju jednostki. Frostig twierdzi, że zespoły archaiczne występują na jaw w niektórych fazach życia codziennego, mianowicie w tych, w których osobowość człowieka, zmęczona wysiłkiem całodziennej walki o byt, rozprasza się wewnętrznie, daje się porwać leniwie i bezspornie prądowi głębszych warstw psychicznych, albo wtedy, kiedy odwracając się zupełnie od realnego świata — zapada w sen[1]). Wydaje mi się, że jest to ujęcie tylko częściowe. Występowanie treści archaicznych zachodzi często w warunkach medytacji u osobników skłonnych do postaw retrospektywnych oraz w znanych u mistyków stanach rozwarcia się psychicznego na wszystko co żyje, w stanach poczucia jedności z przyrodą.

Jest to wyraz syntonizacji, cyklotymizacji, jako jednego z etapów rozwoju życia wewnętrznego jednostki.

---

[1]) Frostig — Psychiatria, t. I, str. 143.

Co do t.zw. przeżyć stłumionych, Frostig twierdzi, iż: „dopóki osobowość psychiczna jest zwarta, dopóty nie spotykamy śladów przeżyć stłumionych w przeżywaniu codziennym. Dopiero wtedy, kiedy zwartość osobowości świadomej zostanie rozbita wskutek...... .... mogą te stłumienia przekroczyć granice osobowości i okazać się w formach neurotycznych albo psychotycznych“ [1]. Jest to słuszne, jeżeli tzw. zwarta osobowość jest osobowością wąską, mało wrażliwą na siebie i otoczenie, a wrażliwą jedynie na bodźce aktualne w zakresie wąskiej rzeczywistości. Natomiast każdy osobnik kulturalny, rozwijający się, ma do czynienia z mechanizmami tłumienia i reakcjami psychicznymi na tłumienie. Świadome, półświadome, nieświadome procesy tłumieniowe wchodzą, jako konieczny składnik, w mechanizm samowychowania, w treść dramatu rozwojowego człowieka kulturalnego. Tłumienie, poczucie grzechu i winy jest związane z procesem rozwoju samoświadomości, z częstotliwie powracającą fazą intrawertyzacji czy nawet schizofrenizacji w rozwoju jednostki. Marzenia, fantazje, wiara w ich spełnienie nietylko jest wyrazem infantylizmu czy przejawem innych typów i zaburzeń chorobowych, ale wyrazem postawy prospektywnej — koniecznego składnika rozwoju.

Poczucie misji do spełnienia, różne formy t.zw. wzmocnionego samopoczucia nie są zawsze zjawiskiem urojeniowym czy hipourojeniowym, ale mogą być wyrazem przeżyć wewnętrznych, a więc wyrażać kulturalny proces rozwojowy, przy którym, oczywiście, powstają również chorobowe formy odpadkowe. Nawet przy wielu typowych objawach psychotycznych, jak np. u Mayera (psychoza maniakalno-depresyjna oraz rysy pieniacze w charakterze) okazuje się, że treści wzmożonego samopoczucia odpowiadają rzeczywistości obiektywnej, jak właśnie w tym przypadku, kiedy Mayer traktowany jako chory psychiczny, dociekał w ciągu wielu lat prawa zachowania energii, wynalazł je i genialnie uzasadnił [2]. Podobne, ale umieszczone w innej strukturze zjawisko obserwujemy w głoszonym przez poetów poczuciu prawdy wewnętrznej, leżącym blisko poczucia ideału i tendencji do jego realizacji.

---

[1]) Frostig — Psychiatria, t. I, str. 185.
[2]) Frostig — str. 272.

Spotykane w psychastenii i w przebiegu schizofrenii oraz u ludzi po ciężkich przeżyciach tzw. poczucie pustki, poczucie inności świata zewnętrznego i wewnętrznego, powstaje często na skutek braku stosunku między dotychczasowymi reakcjami na bodźce gwałtowne, ciężkie i przejściem do bodźców o bardzo słabej sile. Owa niewspółmierność przygotowanych receptorów do jakości i siły bodźców odgrywa rolę w wytworzeniu wymienionej postawy obcości. Procesy te zachodzą również u osobników, którzy na drodze dążenia do doskonałości, przechodzą przez tzw. noc duszy. W stanach przedurojeniowych, tak samo jak w stanach przed wyładowaniem twórczym czy we wspomnianych nocach duszy — mamy do czynienia z wypowiedziami, że świat staje się obcy, dziwny, tajemniczy, że ludzie i przedmioty stają się inne, zmienione. I w jednych i w drugich stanach przychodzi do jakiegoś rozświecenia trudności i pustki, przychodzi jakby do objawienia. W rzeczywistości ten „promień światła“ staje się wyrazem obłędu lub wyjścia z niego, a może się stać czynnikiem decydującym w odkryciach naukowych, w odkryciach metod podniesienia się na wyższy poziom rozwojowy.

Stany braku czynnego współdziałania przy wykonywaniu czynności są nietylko typowe dla stanów psychastenicznych czy procesów schizofrenicznych, ale równocześnie spotykamy je w stanach medytacji, ekstazy, w postawie poddawania się „woli wyższej“. „U wielu chorych psychicznie mamy do czynienia — jak mówi Frostig [1]) — z odczuwaniem wielu przeżyć jako niezależnych od woli i osobowości chorych... jakoby się pojawiały w polu widzenia za pośrednictwem nadnaturalnych sił obcych“...

Według Jacksona z punktu widzenia naukowego jest zupełnie słuszne upodobnić upojenie alkoholowe, coma i marzenia senne do obłąkania [2]) Jest to zupełnie słuszne, ale należałoby również upodobnić pewne przejawy okresu dojrzewania i przekwitania, zachowania człowieka tzw. normalnego pod wpływem namiętności czy rozpaczy do chorobowych stanów rozszczepiennych, maniakalno-depresyjnych, melancholijnych itd. Tak samo przejawy w stanach silnej koncentracji czy ekstazy należałoby upodobnić do przejawów katatonii, wzmożonego samopoczucia itd.

---

[1]) Op. cit., str. 257. [2]) Ey i Ronart, op. cit., str. 16.

Wnioski

1. Biorąc pod uwagę ścisły związek między pewnymi zespołami objawowymi chorób psychicznych, a zachowaniem się osobników ponadprzeciętnych intelektualnie, moralnie i społecznie, biorąc pod uwagę bliską korelację między nerwowością i uzdolnieniami dzieci, wreszcie przejawy podobne chorobowym w niektórych okresach u ludzi normalnych (okres dojrzewania, przekwitania, okres powstrząsowy itd.), należałoby rozpracować tezę o pozytywnym znaczeniu dla rozwoju większości lżejszych zespołów objawowych tak zw. chorobowych.

2. Ujęcie zaburzeń i chorób psychicznych w ich stosunku do procesów rozwojowych posiada specjalne znaczenie dla wydzielenia spośród procesów chorobowych takich procesów, które mają pozytywne znaczenie rozwojowe, od takich, które przekształcają się w formy dysolucyjne, inwolucyjne, odpadkowe.

3. Poza chorobami odpadkowymi w procesie ewolucji — inne procesy tzw. chorobowe nie są obojętne dla procesów przyśpieszonego rozwoju, owszem, są niezbędne i należą do ich istoty. Istota ta — to mechanizm dezyntegracji pozytywnej, przetwarzającej, wysubtelniającej poszczególne elementy strukturalne w drodze do wyższej formy struktury, do wtórnej integracji.

4. Uznanie danego zespołu objawowego za chorobowy nie może być oparte na analizie jego struktury, jego obrazu, ale na analizie jego miejsca i znaczenia w układzie tendencji danego osobnika, jego znaczenia dynamicznego w rozwoju jednostki w zależności od wieku, płci, typu, a w dużej mierze i poziomu kultury.

5. Wiele objawów rozluźnienia, rozbicia psychicznego nie jest, tak jak mówi Jackson, wyrazem przejścia od złożonego do prostego, od wolnego do automatycznego, od hierarchicznie wyższego do niższego, ale często odwrotnie (np. przejawy nadmiernej pobudliwości, poczucie pustki i inności, poczucie rozbicia wewnętrznego, objawy koncetracji i ekstazy, niepokoju, skrupułów, poczucie winy i grzechu).

6. Cyklotymizacja czy schizotymizacja, poczucie zatraty siebie w fali życia (mania) czy poczucie inności, stany widzeń czy ekstazy, poczucie winy i grzechu znane są jako objawy zaburzeń

i chorób psychicznych i znane są jako przejawy pewnych faz rozwojowych, jako efekt mniej lub więcej przejściowy lub stały metod doskonalenia się wewnętrznego. Chodzi tylko o to, jak się one przedstawiają w przebiegu czasowym, jakie miejsce zajmują w strukturze i przejawach całej osobowości, jaki jest stosunek do nich jednostki przeżywającej, jaki jest ich sens dla jednostki i grup.

7. Na przykładach konfliktów wewnętrznych oraz lżejszych form zaburzeń psychicznych, m. in. na procesach dezyntegracji, można śledzić prawa przyśpieszonego rozwoju człowieka. Rozwój jednostki dokonującej się na drodze zdeterminowanej przez wpływ dziedziczności i otoczenia, bez udziału lub ze słabym udziałem spontaniczności moralnej i intelektualnej, bez własnych kryteriów oceny siebie i otoczenia posiada charakter zazwyczaj bierny, przypadkowy i powolny. Jednostki wybitne, a specjalnie jednostki o szerokiej skali wrażliwości oraz uzdolnień i zainteresowań przechodzą zazwyczaj swój rozwój w sposób przyśpieszony, przy współudziale wymienionych właściwości osobistych. W tym rozwoju wydaje się koniecznym etap rozluźnienia, a nawet rozbicia struktury dla jej wysubtelnienia, usamodzielnienia poszczególnych elementów, dla stworzenia nowej, bogatej syntezy.

V. ZAGADNIENIA SPOŁECZNE, MORALNE I WYCHOWAWCZE ZWIĄZANE Z DEZYNTEGRACJĄ

a) Perturbacje dezyntegracyjne, jako wzbogacenie i rozszerzenie życia

Z poprzednich rozdziałów wynika wniosek, że proces dezyntegracyjny nie może być uważany z reguły za ujemny dla rozwoju jednostki i kultury społecznej, ale często za zjawisko w zasadzie pozytywne, a nawet w wielu przypadkach jako niezbędny etap w osiąganiu wyższego poziomu scalenia psychicznego, integracji wtórnej.

Zwracaliśmy uwagę na fakt, że tylko niewielki odsetek zaburzeń psychicznych można uważać za odpadkowe formy dezyntegracji jako chyba powszechnego przyśpieszonego procesu rozwojowego. Rozluźnienie czy rozbicie psychiczne pozwala na zwiększenie uwrażliwienia wewnątrz-psychicznego (spostrzeżenia wielowymiarowości, a przede wszystkim wielowarstwicowości własnej struktury)

i rozszerzenie powierzchni zewnętrznej wrażliwości psychicznej. Te dwa rodzaje uwrażliwień pozwalają na tworzenie nowych korelacji między światem wewnętrznym i zewnętrznym. Pozwalają na wyjście z przystosowania do wąskiej rzeczywistości aktualnej, na świadome włączenie coraz szerszego zakresu doznań mnemicznych do swoich doświadczeń aktualnych i prospekcji. Rozszerzenie się tego rodzaju przeżyć przejawia się także w sięganiu do przeżyć zapomnianych, tłumionych w życiu codziennym, przesłanianych usztywnionym dotychczas zakresem doznań. Przejawia się ono również w czynnościach projekcji zarówno drogą myślową jak afektywną, wyobrażeniową i wolitywną. Zostaje w dużej mierze przełamana ścisłość granicy między zapomnianym, stłumionym, symbolicznym, wyobrażanym i rzeczywistym aktualnie, nie w sensie pomieszania tych stref i doznań, ale w sensie wzbogacenia świadomości przez uczynnienie nowej aparatury na bodźce dotychczas nieuchwytne. Stan taki pozwala na zdolność do przerwy w czynnościach popędowych, automatycznych, na niższym poziomie. Ułatwia to możność potraktowania siebie obiektywnie, jak kogoś innego.

Jest to proces odgatunkowywania swego postępowania, zwiększania autyzacji przy przewadze postawy cyklotymicznej, nasilenia syntonizacji przy postawie przeważająco schizotymicznej. Proces dezyntegracji, to proces wyraźnego odmieniania się, co jest pod wielu względami podobne do wielu psychicznych zjawisk chorobowych. Powstaje poczucie inności, zmiany, pustki, innego wyglądu, poczucie niedopasowania do dawnej rzeczywistości, poczucie rodzącej się obojętności na dotychczasowe zainteresowania życiowe, (które to poczucie przeradza się dopiero po dłuższym czasie we wzmocnienie zainteresowania życiem, w ścisłym związaniu ze strefami nowej wrażliwości).

Mamy tutaj do czynienia z przesunięciem się funkcji realności z dotychczasowego położenia, jako najwyższej funkcji chroniącej aktualny stan rzeczywistości wąskiej, w położenie negatywne do tej rzeczywistości — do czasu włączenia jej w nową hierarchię doznań i celów.

Życie jednostki wzbogaca się zatem przez rozszerzenie zasięgu większej wrażliwości na siebie i otoczenie, przez wzbogacenie i opra-

cowanie doznań mnemicznych, przez prospekcję i budowę nowej hierarchii celów, przez włączenie przeżyć sennych, ukrytych, zapomnianych do życia świadomości, przez podniesienie na wyższy poziom funkcji realności i zdolność do przekształceń własnego typu psychofizjologicznego w kierunku wybudowania lub u wrażliwienia aparatury psychofizycznej, leżącej w zakresie innych typów, niekiedy wyraźnie odmiennych czy nawet przeciwnych. Łatwość ekforyzowania wraz ze zdolnością ujmowania siebie jako tworu wielowarstwicowego pozwala na syntoniczne ustosunkowanie się do osobników i grup o różnym poziomie kultury, wieku, płci.

b) Rola cierpienia

Niewspółmierne było podleganie bólom natury fizycznej w ubiegłych epokach w stosunku do epoki obecnej. Wynalazek środków narkotycznych zmniejszył siłę i zasięg tego typu cierpień, a w pewnej mierze i cierpień natury psychicznej. Ludzkość doczekała się nowej fali cierpienia fizycznego i psychicznego podczas obecnej wojny, gdzie zastosowano potworne metody cierpienia, wplecione w nakazany system wyniszczania.

W każdym bądź razie wynalazczość idzie w kierunku zwalczania i znoszenia cierpień brutalnych głównie natury somatycznej Wydaje się, że równocześnie ludzkość uwrażliwia się na cierpienie psychiczne przez różniczkowanie, komplikowanie, uwrażliwianie na nowe bodźce psychiczne.

Ludzkość unika cierpienia (choć wie, że go nie uniknie) tłumiąc i odsuwając przykre przeżycia. Kieruje się zasadą „Lustprinzip", rezygnuje z doznań, które wyzwalają nowe, głębokie siły twórcze. Działa tu mechanizm funkcji realności na usługach popędu samozachowawczego w wąskim zakresie. Jest to mechanizm doznań w zakresie aktualnej rzeczywistości. Zachodzi tu ocena bodźców przykrych, jako bodźców i ich skutków bliższych, z zaniechaniem sprawdzenia, czy ich skutki dalsze nie byłyby korzystne dla jednostki. Następuje owo zwężenie prospekcji, o którym już była mowa. Dalsze skutki cierpień doprowadzają jednak do przekonania, że jest to jeden ze środków rozszerzenia świadomości i rozwoju zdolności twórczych jednostki. Jest faktem, że naogół sposób traktowania

innych opiera się prawie z reguły na zdolności przenoszenia się w sytuację kogoś innego. Człowiek widzący jedynie objawy cierpienia zdradza brak syntonii i rozumienia, raczej postawę Monakowskiej „ekklisis“.

Dopiero własne cierpienie uwrażliwia na cierpienie innych. Ból fizyczny, a przede wszystkim psychiczny, rozszerza strefę doznań, wyzwala z wąskiej rzeczywistości życia codziennego, powoduje przerwę w codziennych czynnościach życiowych. Ból przeżyty i opracowany przez refleksję powoduje rozpoznanie w sobie wielu warstwic struktury, z których jedne słabną i niszczeją pod wpływem bólu, pozwalając rozwijać się innym. Ból jest jednym z podstawowych czynników rozwoju tego, co nazywamy pokorą, wyrabia poczucie, że jesteśmy podatni na zranienie i śmierć, że nasz instynkt dominowania ma wąski zakres i ograniczony czas działania. Ból pozwala na wzrost postawy realnej w stosunku do ograniczoności własnego życia. Wydaje się, że znaczna większość ludzi nie wierzy w rzeczywistość własnej śmierci, a przynajmniej nie ujmuje jej przy pomocy władz globalnych. Oczywiście w oderwanym przedstawieniu przesłanek o śmiertelności człowieka, każdy się zgadza z koniecznym wnioskiem, że i on należy do śmiertelnych. Ale jest to powierzchowny sąd przytakujący i cały plan życia danego osobnika jest zaprzeczeniem tego sądu. Przy zetknięciu się z konkretnym wypadkiem śmierci, instynkt samozachowawczy jednostki odsuwa coprędzej przeżyte doznanie z pola świadomości, przenosząc kres własnego życia na bardzo daleki plan („ze mną to tak łatwo nie będzie“).

Doznanie bólu uwrażliwia nas na ból innych. Zasięg jednak siły i różnorodności sprawianego cierpienia poznajemy dopiero po nieprzewidzianych ich skutkach przy dłuższym lub krótszym związaniu naszego życia z innymi. Opracowanie całego kompleksu przeżyć, pozostających w związku z owymi skutkami, wytwarza aparat zapobiegawczy, niejako anafilaksję psychiczną na sprawianie innym cierpienia. W takim wypracowywaniu nowych stref wrażliwości czy uwrażliwiania dotychczasowych, biorą udział takie przeżycia jak niepokój, wstyd, poczucie niższości, winy itd.

Wszystko to są procesy dezyntegracyjne, rozbijające dotychczasową strukturę doznań, sądów i funkcji realności. Wina zachodzi wówczas, kiedy podmiot ma świadomość własnego czynu, a więc

mniej lub więcej silne poczucie winy, poczucie niepokoju. Z drugiej strony poczucie winy, niepokoju, niższości, mniej lub więcej wyraźnie uświadomione, odgrywa pozytywną rolę w rozwoju jednostki. W tym znaczeniu moglibyśmy mówić o „felix culpa“ jako o mechanizmie, w którym cierpienie łączy się z poczuciem winy, z poczuciem przestępstwa.

Wskazywałem wyżej, że ludzkość unika cierpienia, chociaż wiadomo, że go nie uniknie. Unika na skutek braku chęci i możliwości rozszerzenia strefy recepcji poza zasięg rzeczywistości aktualnej. Dojrzewanie psychiczne, zdolność do stawiania się w sytuację innych, wzrost zdolności do prospekcji, a więc wyobrażania siebie jako podmiotu i przemiotu doznań i bodźców bólowych, które przyjść muszą, pozwala na stopniowe rozwieranie się afektywne i świadomościowe na niemożność uniknięcia cierpienia.

Refleksja uruchomiona w tym kierunku i wzmocniona doznanymi cierpieniami oraz oceną ich skutków dla rozwoju psychicznego, nie tylko negatywnych, ale i pozytywnych, pozwala na świadome włączenie cierpienia do sfery swoich doznań, niejako danie mu obywatelstwa w grupie dopuszczonych oddziaływań typu ewolucyjnego. Pozytywna ocena roli cierpienia w rozszerzeniu i wzbogaceniu życia płynie z doznań osób, które wypróbowały na sobie ich wpływy i pozytywnie je oceniły.

Tak jak z jednej strony objawem strusiej polityki w stosunku do samego siebie jest odgradzanie się od cierpienia i trzymanie się wąskiej rzeczywistości aktualnej, mimo że prędzej czy później będzie ona rozbita, tak z drugiej strony objawem raczej procesu dezyntegracji negatywnej byłoby lubowanie się w cierpieniu, mało uświadomiony system samodręczenia, wykorzystujący psychikę i nie wskazujący jej wartości pozytywnych. Ta ostatnia forma cierpiętnictwa byłaby raczej wyrazem ekshibicjonizmu narcystycznego, związanego z tłumieniem popędów seksualnych na drodze nieodpowiedniej.

c) Narastanie samoświadomości

Samoświadomość ujmuje się zazwyczaj jako poczucie odrębności od świata zewnętrznego, własnej akywności, poczucie tożsamości siebie z sobą z okresów minionych. Na niższych poziomach świa-

ta zwierzęcego mamy często do czynienia z nieodczuwaniem przez zwierzę przynależności niektórych części ciała do niego (podobno u pewnego typu aligatorów w przypadkach natknięcia się części paszczowej na część ogonową, aligator atakuje ją). U ludzi we wczesnych stadiach rozwoju nie ma poczucia przynależności całego ciała. Przychodzi potem okres pierwotnego integrowania, biopsychiczne, mało uświadamiane poczucie całości psychofizycznej.

Przeciętna zintegrowana na niższym poziomie jednostka działa w imię interesów popędowych, w sposób naogół automatyczny. Działania i czynności hamowania odbywają się w wąskim zakresie doświadczeń nawykowych. Poczucie odrębności psychicznej jest raczej tworem pojęciowym. Jednostka „normalna", zintegrowana na niższym poziomie, takich poczuć nie posiada. Zjawia się ono zazwyczaj przy przykrych doświadczeniach rozbicia najbliższego środowiska, opuszczenia, chorobie. Dopiero rozbicie powoduje powstanie poczucia odrębności od świata zewnętrznego, przede wszystkim od innych jednostek.

Poczucie aktywności własnej istnieje w stanie integracji prymitywnej, zaznacza się jednak silniej wówczas, kiedy osobnik doświadcza zasadniczych różnic w napięciu tej aktywności, kiedy przeżywał okresy bierności, przygnębienia, hipoaktywności i kiedy powraca do aktywności poprzedniej lub wzmożonej.

Poczucie tożsamości siebie w chwili obecnej z sobą z okresów minionych jest z reguły skutkiem przeżyć przykrych, kiedy osobnik nie zadawala się życiem w wąskiej, aktualnej rzeczywistości. W tych warunkach przychodzi stan refleksji w stosunku do różnych faz i etapów własnego życia, ich różna ocena pod względem „wartości". Wiąże się to z potrzebą retrospekcji, powracania do przeszłości, ożywiania, rozszerzania łańcuchów mnemicznych. Poczucie, że mimo zmian jest się tym samym, narasta na drodze afektywizowanej refleksji przy dużych zmianach, rozbiciach, dysharmonii w działaniu i poczuciu. Zatem i ta cecha samoświadomości wyrasta, rozwija się na podłożu dezyntegracji.

Ożywienie życia mnemicznego i postawa prospekcji, wciąganie do rzeczywistości aktualnej przeżyć półświadomych, marzeń sennych, marzeń na jawie, powoduje wyraźne rozszerzanie i wzbogacenie samoświadomości.

Wskazywałem wyżej, że skutki czynów, najczęściej nieprzewidywane, rozbudzają odpowiedzialność za nie, rozwijają zdolność „rozwarcia się" na sprawy innych, pozwalają wyjść z postawy egocentrycznej w kierunku postawy alterocentrycznej. Dochodzi pod tym względem, przez rozbicie dotychczasowej spoistości, do wzbogacenia się pod względem jakości i zasięgu recepcji i działania. Jednostka dojrzała w rozwoju, nie reaguje na oddziaływanie nowej, nawet przykrej rzeczywistości przez próbę zniszczenia jej lub ucieczkę. Początkowo wprawdzie zaznacza się cząstkowo taka postawa. W dalszym ciągu jednak rozpoczyna się praca stopniowego przyjmowania „inności", która, poza doświadczeniami cierpienia, przynosi doznania nieznanej głębi, doznania innej rzeczywistości. Owo rozszerzanie się świadomości u ludzi „normalnych" przychodzi zazwyczaj w okresie dojrzewania, przekwitania, choroby, bólu czy wielkiej radości.

U osobników o dyspozycjach niejako gotowych do przyjęcia nowych bodźców, są one wprowadzane do zasięgu doznań, nagle (po silnych przeżyciach) lub stopniowo. Zasięg ten tym samym znacznie się rozszerza. Nowe doznania uzyskują niejako prawo obywatelstwa w życiu jednostki. Rozbicie powoduje proces poznania siebie i innych w motywach i celach dalszych i bliższych, w postawie pozoru i rzeczywistości, w zmnienności jednych struktur i trwałości innych.

d) Nowa rzeczywistość

W rozdziale o roli cierpienia w dezyntegracji wskazywaliśmy, że cierpienia uwrażliwiają instynkt i uczucie społeczne i uwrażliwiają jednostkę na własne braki. Trudności i konflikty osobnika o dyspozycjach przygotowanych do rozwoju tworzą w nim łatwość wnikania w sytuację innych, łatwość rozwierania się na ich niedolę i radości, umożliwiają życie życiem innych, rozwierają zdolność utożsamiania się myślowego i uczuciowego z innymi, powodują wreszcie postawę niesienia pomocy otoczeniu. Cierpienie rozwija zatem nieco innego, jak miłość bliźniego. Równocześnie następuje przegrupowanie i powstawanie nowych wartości.

Rozbicie psychiczne, jak już wspominaliśmy, rozwija postawę retrospektywną i prospektywną, albo, mówiąc ściślej, rozwój po-

stawy retrospektywnej i prospektywnej idzie w parze z rozbiciem psychicznym. Cierpienie i poczucie rozbicia zmierza do wyjścia poza postawę aktualną, pozwala przenosić się do czasów szczęśliwych dziecięctwa, skierowuje do celów dalszych, ponadbiologicznych. W ten sposób tworzy się niejako rzeczywistość szersza, bardziej skomplikowana.

Rosnąca świadomość rozszerzania i pogłębiania własnej rzeczywistości, doprowadza do powstania i rozwoju niejako jednocześnie występujących, związanych w nierozdzielną strukturę dyspozycji i stanów cierpienia i radości. Wobec świadomości, że stany przykre, stany cierpienia znajdują się między innymi u genezy rozszerzania i pogłębiania strefy doznań, stany te powodują poczucia ich bliskości, ich walorów, ich sensu. Jest to właśnie pojawienie się nowej rzeczywistości, rzeczywistości ponadaktualnej, retrospektywnej i prospektywnej, rzeczywistości, która pociąga, powoduje przeniesienie wartości niejako do innego wymiaru.

Przy rodzącej się nowej rzeczywistości ucieczka w świat przeszłości, czy wchodzenie w przyszłość, nie jest tylko wypływem potrzeby porzucenia wąskiej i często przykrej rzeczywistości, ale równocześnie, przez surową analizę przeszłości, widzianej jaśniej, przez rozwój postawy prospektywnej chodzi o odseparowanie się od tego poziomu własnej struktury (dezyntegracja warstwicowa), które są oceniane jako niższe, przeszkadzające w rozwoju, sprzeczne ze stawianą i umacnianą hierarchią celów. Jest charakterystyczne, że czołowych przedstawicieli przemian dezyntegracyjnych pozytywnych charakteryzował, w dłuższym lub krótszym okresie dezyntegracji, niekiedy trwającym całe życie, wzrost zainteresowań przeszłością i przyszłością.

Ta inna rzeczywistość rzadko przychodzi wybuchowo w jednym momencie i całkowicie. Najpierw obejmuje psychikę równym płomieniem lub drogą wielokrotnych wstrząsów, w ciągu całych lat przetwarzania własnej struktury. Jednocześnie, poza już wskazanym elementem świadomości takiego okresu, wybija się na czoło w przejawach samoświadomości głębokie przekonanie i odczucie nowej rzeczywistości.

e) Wnioski pedagogiczne.

1. Zastosowanie metody dezyntegracji w pedagogice.

Spróbujmy podać tutaj tylko parę podstawowych środków wychowawczych, powodujących rozbicie spoistości pierwotnej. Jednym z takich środków jest niepokój. Jest on w dziedzinie poczuć, ocen i czynów moralnych odpowiednikiem zdziwienia. Odkrywa on na własnym terenie nowe zjawiska, wprowadza niepewność i wahanie w ocenach i poczuciach, wprowadza zastrzeżenia co do słuszności własnej linii postępowania, uwrażliwia na możliwość krzywdy innych, zmniejsza odwagę brutalną, zmniejsza nieskomplikowaną pewność siebie. Niepokój jest niejako środkiem prześwietlającym postawy i motywy działania, uwrażliwia na ich możliwe moralne skutki, wreszcie niepokój w dziedzinie intelektualnej jest wrogiem schematyzmu, jednostronności i dogmatyzmu.

Oddziaływanie pedagogiczne przez budzenie niepokoju jest budzeniem postawy retrospektywnej i prospektywnej, uwrażliwieniem na wiele niewiadomych w bodźcach oraz w reakcjach i skutkach, których przewidzieć nie jesteśmy w stanie. Budzenie poczucia niższości jest wówczas słuszne, gdy widzimy możliwości kompensacyjne i sublimacyjne, a przede wszystkim, gdy można obudzić współrzędne poczucie winy. Budzenie się poczucia niższości i poczucia winy wskazuje zawsze na słabszy lub silniejszy stan dezyntegracji, na rozróżnienie w sobie struktur niższych i wyższych hierarchicznie.

Poczucie winy działa w warunkach, w których samoświadomość stwierdza naruszenie poziomu wyższego, przez wtargnięcie do tego poziomu tendencji ocenianych jako hierarchicznie niższe. Jest to poczucie chwiejności, poczucie niedoskonałości poziomu, w którego osiągnięcie wierzyliśmy, poczucie luk w systemie nadrzędności. Jest ono oparte na stwierdzeniu nowych omyłek w ocenie własnej siły, stwierdzeniu braku prawdy w ocenie siebie samego.

Budzenie poczucia winy łączy się z poczuciem wstydu, zawodu w stosunku do siebie samego, nieodpowiedzialności za siebie. Z rozwojem tego poczucia idzie w następstwie postawa pokory, postawa wrażliwości na najbliższą prawdy rzeczywistość w stosunku do samego siebie. Jest to wzrost poczucia naszej niemocy wskutek posze-

rzenia struktury receptorów w poznaniu bodźca, motywów i celów postępowania własnego i innych na strefy, które dotąd były poza zasięgiem naszej świadomości lub na jej marginesie.

Smutek jest wyrazem zmniejszenia przystosowania afektywnego do wąskiej, aktualnej rzeczywistości, jest wyrazem utraty afektywizowanego zainteresowania na krótszy lub dłuższy okres czasu w stosunku do tej rzeczywistości, jest postawą przerwy w uwrażliwieniu na bodźce akualne, z refleksyjno-afektywnym nastawieniem na zjawiska ubiegłe, jest postawą retrospekcji afektywnej o zabarwieniu depresyjnym.

Podane wyżej przykłady wskazują wyraźnie, jak mi się wydaje, na dość zaniedbaną a zasadniczą sprawę procesów dezyntegracji w metodach wychowawczych. Stan faktyczny może wymagać stosowania znacznej przewagi metod dezyntegracyjnych przy danym typie osobnika czy dla danej fazy rozwojowej. Poza tym wydaje się, że przy wszelkich poważnych metodach całkowania (wiązanie z hierarchią celów, z funkcją rzeczywistości, budzenie entuzjazmu, poczuć społecznych), niezbędne jest jednoczesne, a raczej uprzednie stosowanie metody dezyntegracyjnej, które z reguły pogłębi metodę pozytywną, metodę integrowania, wprowadzając rozszerzenie pola świadomości, wprowadzając czynnik woli świadomej, zastępując w ten sposób częściowo bodźce i receptory popędowe, automatyczne.

2. Niebezpieczeństwa dezyntegracji.

Oczywiście oddziaływanie dezyntegracyjne należy stosować po dokładnym wielokrotnym przebadaniu psychologiczno-lekarskim danego osobnika. Dla osobnika o bardzo silnej strukturze integracji pierwotnej — metoda dezyntegracji nic nie daje, może stworzyć tylko reakcje negatywne. W przypadkach nadmiernej dezyntegracji należy ją korygować a nie nasilać, poszukując i wzmacniając elementy integracji wtórnej. Dotyczy do przypadków ciężkich nerwic i psychonerwic lub stanów dużego nasilenia procesów dezyntegracji przed kryzysem integracji wtórnej. Terenem najobszerniejszym oddziaływania opisanej metody są przypadki lżejszych nerwic i psychonerwic oraz z pogranicza tzw. normy i zaburzeń funkcjonalnych. Chodzi tutaj o rozbijanie skłonności do usztywnienia, postaw „jak gdyby", postaw ucieczki w chorobę, postaw pseudodziałania (suro-

gatów działania). Chodzi o psychiczne skomunikowanie terenów psychicznych ominiętych przez prąd dezyntegracji i stąd powodujących postawy cząstkowe, o przeprowadzenie niejako komunikacji między różnymi terenami i różnymi poziomami hierarchii tendencji. Wreszcie, jak już wskazywałem, znajdywanie i przystosowywanie tendencji do integracji wtórnej.

Bez oddziaływania pedagogiczno-lekarskiego powstaje i rozwija się organizacja usztywnień w dezyntegracji, tzn. niejako wieloczłonowość dezyntegracyjna, w której nie dochodzi do odprowadzenia energii w kierunku twórczym. Mamy tutaj do czynienia z chronicznym rozdzieraniem ran z postawą niepłodnego samodręczenia (statyka dezyntegracyjna).

Stan taki, bez odpowiedniej pomocy, może doprowadzić do stałego aewolucyjnego usztywnienia w dezyntegracji lub przejścia w psychozę, w proces dezyntegracji negatywnej. Jest to wyraz zatrzymania się w pierwszej fazie, która powinna pociągać następną, a w braku przygotowania, w braku kanału ku wyższej hierarchii, przy słabo uświadomionych i o zbyt słabym napędzie energetycznym zawiązków integracji wtórnej, doprowadza do automatycznych, cząstkowych usztywnień.

ZOFIA ZBYSZEWSKA

PONOWNE WYCHOWANIE DZIECI TRUDNYCH

Poradnie psychologiczne i instytucje nadzorcze różnych „domów dziecka“, internatów i burs, są stale oblegane przez rodziców, opiekunów i wychowawców, którzy przychodzą ze skargami i kłopotami, wywołanymi postępowaniem dzieci, oraz proszą o umieszczenie dziecka w zakładzie specjalnym.

Tymczasem to umieszczenie dziecka rozbija się zazwyczaj o następujące trudności:

Po pierwsze: domy dziecka i zakłady specjalne są w zasadzie przeznaczone dla sierot rzeczywistych i społecznych, a nie dla dzieci mających rodziców. Następnie są one naogół przepełnione i brak w nich często miejsca nawet dla dzieci nie mających żadnej opieki. W niektórych pogotowiach opiekuńczych (rozdzielczych domach dziecka), dzieci sypiają nawet po dwoje w jednym łóżku, — gdyż niema dla nich miejsca w domach dziecka i zakładach specjalnych. I wobec powyższej sytuacji umieszczanie w tych instytucjach dzieci, które mają rodziców, jakiś „dom“ i opiekę, jest po prostu czynem aspołecznym.

Po drugie: wiele wyżej wymienionych instytucji wychowawczych nie jest na odpowiednim poziomie wychowawczym. Bursy i internaty są często jedynie umożliwieniem młodzieży nauki szkolnej. Funkcje wychowawcze pełnią w nich nauczyciele szkolni, przeciążeni pracą i po prostu nie mający czasu na istotne zajęcia wychowawcze w internacie (bursie). To też w tych instytucjach „wychowanie“

ogranicza się nieraz do zapewnienia mieszkania, żywienia, oraz pewnego porządku (jak w dobrym pensjonacie). Zresztą bardzo wiele domów dziecka dziś jeszcze ogranicza, niestety, swą działalność również wyłącznie do czynności opiekuńczych, a o wychowaniu mowy w nich niema (zresztą nawet nie zawsze z ich winy).

Cóż więc mówić dopiero o braku zakładów wychowawczych dla dzieci trudnych. Zresztą, jeżeli takie istnieją, to nie bardzo wiadomo, jak wychowywać te „trudne" dzieci, oraz co właściwie oznacza to określenie.

*

* *

Na SEPEG'u w Otwocku w 1948 roku („Semaine Internationale d'Etudes pour l'Enfance Victime de la Guerre"), dr Fau z Francji wygłosił odczyt na temat ponownego wychowania dzieci trudnych. Odczyt ten był omówieniem metod stosowanych w Zakładzie Wychowawczym w Grenoble (Centre de Rééducation des Caractériels). Temat ten został obszerniej i bardziej wszechstronnie opracowany przez tegoż dr Fau w broszurce, wydanej w bieżącym roku [1]). Ponieważ zagadnienie jest w niej zajmująco i oryginalnie ujęte, więc oto w skróceniu jej treść.

Dziecko trudne (un caractériel) jest dzieckiem nieprzystosowanym do życia w normalnym środowisku. Liczba trudności wychowawczych, stwierdzanych u dzieci z różnych środowisk zwiększa się z zastraszającą szybkością. Skarżą się na to zgodnym chórem nauczyciele i rodzice; stwierdzają to też poradnie lekarsko-psychologiczne. Główną przyczyną tego zjawiska jest upadek życia rodzinnego. Charakter dziecka kształtuje przede wszystkim rodzina. W obecnych czasach, gdy ojcowie są przeciążeni pracą, matki zajęte zarobkowaniem poza domem (prócz normalnych zajęć gospodarskich), gdy więzy życia rodzinnego są często zrywane — rodzina przestaje spełniać swe funkcje wychowawcze. Atmosfera rozgoryczenia, niepokoju, kłótni, rozwodu, nerwowości nie sprzyja kształceniu charakterów dzieci.

Ponadto trzeba się liczyć z czynnikiem obciążenia dziedzicznego. Kilkadziesiąt lat powszechnego i systematycznego nadużywania

---

[1]) Réné Fau et Charlotte Mémin — „Rééducation des caractériels". Extrait des Annales Medico-Psychologiques, Janvier — Fevrier, 1948).

alkoholu, musiało zaciążyć na systemie nerwowym dzisiejszego pokolenia.

Zjawisko wzrostu ilości dzieci nieprzystosowanych do życia jest tym bardziej groźne, gdy się zważy zmiany ustrojowe i społeczne, które coraz bardziej przekształcają strukturę życia. Stopniowy zanik kapitalizmu i dziedzicznego spadku sprawiają, że wszyscy muszą pracować zarobkowo. A zatem nasuwa się niepokojące pytanie dotyczące losu dzieci nieprzystosowanych do życia w nowej społeczności: czy potrafią one kiedyś produktywnie pracować, zarabiać, czy nie będą ciężarem dla społeczeństwa?

I dlatego ponowne wychowanie dzieci trudnych jest sprawą o wielkiej doniosłości społecznej, niezmiernie ważną i pilną. Bowiem dziecko trudne odpowiednio pokierowane jest na pewno „uleczalne", zaś pozostawione swemu losowi — napewno będzie jednostką nieproduktywną, szkodliwą, ciężarem społecznym. W porę zaś podjęta i odpowiednio zorganizowana praca daje 100% pewności osiągnięcia pożądanych wyników, czego nie można powiedzieć w odniesieniu do debilów lub psychopatów. — Nie idzie tu o całkowite „wychowanie" jednostki, o doprowadzenie jej do poziomu jakiegoś „ideału wychowawczego" — idzie tylko o doprowadzenie jej do poziomu umiejętności i możliwości współżycia w normalnym środowisku rodziny i szkoły. Dąży się więc do usunięcia tylko tych urazów psychicznych, które to współżycie utrudniają lub nawet uniemożliwiają. Innych, pomniejszych wykroczeń dziecięcych, trzeba w tych warunkach często niedowidzieć lub niedosłyszeć.

Pierwszym etapem ponownego wychowania jest odpowiednia selekcja dzieci. Atmosfera, „klimat" zakładu wychowawczego może dać pożądane wyniki wychowawcze tylko dla pewnego typu dzieci. Nie można więc w jednym zakładzie umieszczać dzieci o różnego typu trudnościach wychowawczych, np. debilów, dzieci psychopatycznych, epileptyków, dzieci zaniedbanych wychowawczo itp. Dzieci te bowiem potrzebują bardzo różnych metod i różnego klimatu wychowawczego. Często przyczyną niepowodzeń pedagogicznych jest fakt, że selekcjonujący i wychowujący nie porozumiewają się, nie uzgadniają swych poczynań. Aby uzyskać dodatnie wyniki pracy reedukacyjnej, do zakładu wychowawczego dla dzieci trudnych mogą być kierowane dzieci tylko przez j e d n ą poradnię, a to dla-

tego, aby były one naprawdę dobrane. I to jeszcze należy zastrzec, że w skład tej ekipy poradnianej powinna wchodzić choć jedna osoba z personelu leczniczo-psycho-pedagogicznego danego zakładu. Selekcja powinna uwzględniać:

1. poziom intelektualny dziecka,
2. jego rozwój fizyczny,
3. rodzaj zaburzeń charakteru,
4. płeć i wiek,
5. środowisko.

Właściwa selekcja dotycząca poziomu intelektualnego jest niezmiernie ważna. Nie należy bowiem mieszać dzieci debilnych z dziećmi trudnymi. Natomiast dzieci opóźnione w nauce szkolnej, ale o normalnym ilorazie inteligencji, nie utrudniają pracy w zakładzie reedukacyjnym.

Bardzo jest ważną rzeczą, aby nie komplikować poczynań wychowawczych przez kwalifikowanie do zakładu reedukacyjnego dzieci, które ze względu na swój stan zdrowia winny prowadzić specjalny tryb życia (a więc gruźlików, astmatyków i in.). Te chore dzieci nie mogące brać udziału we wspólnych pracach, ćwiczeniach i rozrywkach ogółu wychowanków danego zakładu, wprowadzałyby rozdźwięk i utrudniały tym samym pracę pedagogiczną.

Powyższych uwag nie można jednak automatycznie stosować do epileptyków. W stosunku do nich należy rozpatrywać każdy indywidualny wypadek, uwzględniając:

1. częstotliwość ataków epilepsji,
2. trudności charakteru,
3. poziom intelektualny.

Odnośnie do drugiego i trzeciego punktu należy przestrzegać tych samych kryterii co i do wszystkich dzieci. Natomiast bardzo szczegółowo należy zbadać częstotliwość ataków, czas ich trwania, ich natężenia, oraz stopień ich uleczalności (odporności na gardenal). W wypadkach zaleczenia objawów epileptycznych i trwałego powstrzymania ataków, dzieci takie mogą być zakwalifikowane do zakładu reedukacyjnego, o ile — naturalnie — nie zachodzą inne przeciwskazania. Zresztą te przeciwskazania powinny być każdorazowo rozpatrzone i uzasadnione. Lekarze popełniają tu wiele błędów. Mają zawsze skłonności dostrzegania i leczenia tylko braków fizycz-

nych z pominięciem strony psychicznej, która często jest istotną przyczyną, a przynajmniej wywiera wpływ na opóźnienie rozwoju fizycznego, brak apetytu oraz inne niedomagania. Zbyt też często zalecenia lekarzy stosowania względem dzieci nerwowych wypoczynku, łagodnego postępowania, wycofania ich na pewien okres ze szkoły nie tylko nie leczą, ale nawet przeciwnie, pogrążają dziecko w jego niedomaganiach. Bo w wypadku przewrażliwienia, skłonności do stanów lękowych, niepokojów nocnych i innych, bardzo często najskuteczniejszym lekarstwem jest izolowanie dziecka na pewien okres od rodziny (zbyt pobłażliwej lub zbyt surowej), życie raczej twarde w kontakcie z przyrodą i pracą fizyczną, oraz pewna rozsądna stanowczość systemu ponownego wychowania. Bowiem dziecko zrównoważone, przystosowane do swego środowiska ma wszelkie dane na to, aby jego rozwój fizyczny był normalny. Opóźnienie w nauce spowodowane lenistwem i krnąbrnością, przewrażliwienie, kłamstwo, kradzież, niekarność, zuchwałość, wybuchowość, kłótliwość — oto wady najpospolitsze cechujące dzieci, które powinny być skierowane do zakładu reedukacyjnego. Naturalnie żadna z powyższych cech nie ma znaczenia decydującego. Należy brać też pod uwagę wiek dziecka, w którym zaczęły się one objawiać. Trzeba rozróżniać dziecko, które już w wieku lat 2 — 3 było samowolne, gwałtowne, ulegało złości, od dziecka łatwego i normalnego aż do wieku 8 — 9 lat, które nagle w dziesiątym roku życia zaczyna objawiać pewne zaburzenia charakterologiczne, staje się trudnym. W pierwszym bowiem wypadku można przypuszczać wrodzone usposobienie trudne, obciążenia dziedziczne, a w drugim — prawdopodobnie ma się do czynienia z objawami spowodowanymi przez konflikt rodzinny lub środowiskowy. Wtedy jednak należy zbadać rozwój usposobienia dziecka, różne objawy w poszczególnych okresach jego życia, aby móc określić, czy ma się do czynienia z przemijającym zjawiskiem, czy też z początkową fazą nerwicy. I nie należy zbyt łatwo obarczać rodziny odpowiedzialnością za wszystkie zaburzenia w życiu psychicznym dziecka. Choć bezwątpienia większość nerwic, a zwłaszcza zaburzeń charakteru typu histerycznego, są spowodowane wadliwym wychowaniem. Przeciwwskazane jest natomiast umieszczanie w zakładzie reedukacyjnym nieletnich przestępców, włóczęgów i dzieci perwersyjnych. Gdy mowa o nieletnich przestępcach, to należy rozróżnić

przestępcę przypadkowego, który jest właściwie dzieckiem trudnym, mającym „pecha" i wskutek tego „przyłapanym" na gorącym uczynku przez władze bezpieczeństwa, oraz prawdziwego przestępcę, którego cechują labilność afektywna, czasem sadyzm, przedwczesna dojrzałość, częstość i jakość recydyw, obciążenia dziedziczne. Pierwszy rodzaj nieletnich przestępców (przypadkowych złodziejaszków) kwalifikuje się do zakładu reedukacyjnego, gdyż jest uleczalny i podatny na wpływy wychowawcze. Natomiast prawdziwi przestępcy powinni być skierowywani do zakładu o większym nadzorze i karności. Mieszanie dzieci trudnych z prawdziwymi nieletnimi przestępcami jest niecelowe, a nawet szkodliwe, gdyż pierwsi są uleczalni i „wychowalni", zaś drudzy rekrutują się przeważnie spośród psychopatów — a więc są — przy dzisiejszym poziomie wiedzy medyczno-psychologicznej — nieuleczalni.

Odnośnie włóczęgostwa należy rozróżniać: włóczęgostwo chorobliwe na podłożu epileptycznym (fugue comitiale vraie) włóczęgostwo impulsywne (fugue impulsive), oraz włóczęgostwo spowodowane przez zaburzenia charakteru (fugue caractérielle). Pierwszy z tych rodzai jest nieświadomy i ulega zatarciu w pamięci. Powinien on podlegać leczeniu. Kwalifikowanie dzieci włóczęgów tego typu do zakładu reedukacyjnego powinno być uzależnione od możliwości i stopnia uleczalności. Jeżeli dziecko jest nieuleczalnym włóczęgą, to nie kwalifikuje się ono do zakładu reedukacyjnego, ale do zakładu leczniczo-wychowawczego, zamkniętego, skąd ucieczka jest niemożliwa.

Włóczęgostwo impulsywne jest świadome i utrwala się w pamięci. Dziecko ucieka, aby błąkać się bez celu, przy czym przemierza nieraz znaczne przestrzenie. Ten rodzaj włóczęgostwa nie jest zasadniczo przeciwwskazaniem do umieszczenia dziecka w zakładzie reedukacyjnym, gdyż jest to typ uleczalny. O ile jednak okaże się, że dziecko stale ulega recydywie, to będzie ono musiało być skierowane do innego typu zakładu.

Omawiając włóczęgostwo dzieci trudnych (fugue caractérielle) trzeba podkreślić jego nerwicowy charakter. Jest ono uprawiane przez dzieci przeżywające jakieś konflikty ze swoim otoczeniem i niekiedy bywa połączone z próbą samobójstwa. Ten typ dzieci — włóczęgów powinien być skierowywany do zakładów reedukacyj-

nych, gdyż są to na ogół wypadki uleczalne, zwłaszcza, jeżeli z zakładem będą współdziałać rozsądni rodzice. Jeżeli jednak podłożem skłonności do włóczęgostwa nie jest nerwowość, ale psychopatia, wtedy dziecko powinno być raczej umieszczone w zakładzie leczniczo-wychowawczym o dość dużym rygorze i nadzorze.

Przechodząc z kolei do dzieci o cechach agresywnych i postawie antyspołecznej, trzeba zaznaczyć, że zasadniczo nadają się one do zakładów reedukacyjnych, ale każdy wypadek trzeba poddać indywidualnej analizie. I tak postawy antyspołeczne, spowodowane przez konflikt rodzinny, kwalifikują się na ogół do zakładu reedukacyjnego. Natomiast skomplikowane skłonności impulsywne, epileptyczne, obciążenia dziedziczne nie dają rękojmi uleczalności i dlatego mogą być przeciwwskazaniem w umieszczaniu dziecka. Psychopata o niebezpiecznych reakcjach nie powinien przebywać w zakładzie wychowawczym dla dzieci trudnych, lecz uleczalnych.

Tu też trzeba rozpatrzyć sprawę dzieci perwersyjnych, które cechuje okrucieństwo, labilność afektywna, bezczelna hardość i niepodatność na zabiegi wychowawcze. Dzieci istotnie perwersyjne spotyka się naogół rzadko. Zresztą orzeczenie w tej dziedzinie można wydać dopiero po długiej i cierpliwej obserwacji, na podstawie licznych faktów. Natomiast dość często dzieci o zaburzeniach charakteru na podłożu histerycznym („pithiatique") mają też pewne cechy perwersyjne. W tych wypadkach nie można liczyć na stuprocentowo dodatnie wyniki ponownego wychowania, ale wynik częściowy także nie jest do pogardzenia. Zresztą u tego typu dzieci dużą rolę odgrywa też poziom inteligencji. Bowiem bardzo inteligentne dzieci perwersyjne są w stanie ocenić, że w ich interesie jest przystosowanie się do wymagań życia społecznego. Wychowawca może budować na tym zrozumieniu, umiejętnie wykorzystując lęk wychowanka przed władzami bezpieczeństwa. Naturalnie wynikiem reedukacji nie będzie tu całkowita i istotna przemiana, ale wystarczające przystosowanie się społeczne. Ale największym postrachem wychowawców są dzieci perwersyjne na tle seksualnym (zboczeńcy). Zdaje się, że są to wypadki na ogół rzadkie i mają jako tło pewne zaburzenia w działalności gruczołów, które należy leczyć, a także pewne kompleksy psychiczne, do których można by stosować psychoanalizę. Onaniści, nawet wtedy, gdy cechuje ich skłonność do pouczania w tej dziedzinie

swych kolegów, doskonale się nadają do zakładu reedukacyjnego i umiejętne zabiegi wychowawcze mają wszelkie dane na osiągnięcie pozytywnych wyników wychowawczych. Jeżeli jednak okaże się, że w moralnie zdrowej atmosferze młodociani zboczeńcy zamiast zarzucić swój proceder nadal go uprawiają i starają się nakłaniać do tego także swych kolegów, to należy poświęcić jednostkę w imię dobra ogółu i usunąć niepoprawne dziecko z zakładu, choć ciężko i przykro jest stwierdzić, że wysiłek się nie opłacił i eksperyment się nie udał.

Selekcja powinna także dotyczyć wieku, płci i środowiska.

Co do wieku i płci, to zdaje się, że powinno się przyjmować do zakładu koedukacyjnego dziewczynki i chłopców w wieku od 6 lat do 13. [1]).

Dzieci młodsze potrzebują jeszcze indywidualnej opieki macierzyńskiej i źle się czują oraz rozwijają w atmosferze zespołowej. Natomiast młodzież potrzebuje innych metod wychowawczych aniżeli dzieci, a ponadto w zakładzie reedukacyjnym nie ma odpowiednich dla niej możliwości kształcenia ogólnego, a tym bardziej zawodowego. Ponadto w stosunku do młodzieży nie można już właściwie mówić o ponownym wychowaniu, ale raczej trzeba liczyć na pewien wstrząs, coś w rodzaju nawrócenia, w którym główną rolę odegrałby osobisty wpływ wychowawcy, ewentualnie pewien szok afektywny. To też zarówno organizacja, jak i sam „klimat“ zakładu reedukacyjnego dla dzieci i młodzieży muszą być różne. Prekluzyjny wiek lat trzynastu jest górną granicą skierowywania dzieci do zakładu reedukacyjnego.

Jeżeli jednak idzie o górną granicę wieku przebywania w zakładzie reedukacyjnym, to nie można jej ustalić. Dziecko powinno przebywać w zakładzie tak długo, aż się je przystosuje do życia w normalnym środowisku rodzinnym lub społecznym. Ale pobytu dziecka w zakładzie reedukacyjnym nie należy też przedłużać ani o jeden dzień dłużej ponad konieczne minimum.

Co do koedukacji to jest ona, zdaje się, najskuteczniejszą profilaktyką przeciwko wszelkim zboczeniom seksualnym. Onanizm zbiorowy i homoseksualizm — te plagi internatów, przeznaczonych wyłącznie dla chłopców — są tym głębiej zakorzenione i rozpowszech-

[1]) We Francji jest to wiek objęty przez obowiązek szkolny.

nione, im surowiej wychowankowie są odseparowani od swych rówieśników odmiennej płci. Ponadto obecność kobiet ułatwia przystosowanie chłopców do normalnego środowiska, rodzinnego i społecznego. Niemniej koedukacja nieraz utrudnia pracę pedagogiczną oraz wymaga od wychowawców specjalnych uzdolnień i czujności. To też, aby zbytnio nie utrudniać im sytuacji w zakładzie koedukacyjnym, górna granica wieku wychowanków jednej płci powinna być niższa niż drugiej (np. chłopcy są przyjmowani od 6 do 13 lat, a dziewczynki od 6 do 10 lat). Ponadto dużym ułatwieniem jest, jeżeli ilość wychowanków jednej płci znacznie przeważa nad ilością wychowanków odmiennej płci. Np. w Zakładzie w Grenoble jest na ogólną ilość 30 dzieci dwudziestu czterech chłopców i 6 dziewczynek. Co do środowisk społecznych, z których rekrutują się dzieci, to sprawa ta nie wpływa na istotę ponownego wychowania. Tym bardziej, że całkowita fuzja różnych klas społecznych w zakładzie reedukacyjnym jest właśnie jedną z metod wychowawczych, które się w nim stosuje. Ze względu na terapię wychowawczą trzeba znać jednak poziom kulturalny i atmosferę rodzinną każdego z wychowanków, choć nie ma to żadnego wpływu na samą selekcję. Koniecznie bowiem trzeba pamiętać, że fakt, iż dziecko pochodzi z tzw. ,,złego środowiska“ nie jest dostateczną przyczyną, aby zostało ono skierowane do zakładu reedukacyjnego, choć naturalnie musi ono być odłączone od swojej rodziny. Dziecko pochodzące ze złego środowiska może być normalne, a naodwrót dziecko pochodzące z bardzo dobrego środowiska może mimo to być anormalne, trudne i potrzebować reedukacji.

Selekcja powinna opierać się na obiektywnych przesłankach naukowych, a nie na pobudkach uczuciowo-społecznych. Ta postawa uczuciowo-społeczna jest niebezpieczna w stosunku do dzieci — sierot. Tego typu dzieci zasadniczo nie powinny się znajdować w zakładzie reedukacyjnym.

Zadaniem zakładu reedukacyjnego jest bowiem ponowne przystosowanie dziecka do życia w normalnym środowisku rodzinnym. I dlatego wychowawca musi współdziałać z rodziną dziecka, skierowywać ku niej jego uczucia. Tymczasem sierota nie ma rodziny i zadaniem wychowawców jest zastąpienie mu jej. Stąd zasadnicza różnica pomiędzy tymi dwoma rodzajami wychowania i wychowawców.

I dlatego sierota czuje się źle w zakładzie reeedukacyjnym pospołu z dziećmi mającymi rodziców. Jego miejsce jest bowiem w domu dziecka. W miarę potrzeby mogą niektóre domy dziecka zostać przeznaczone dla sierot trudnych.

Reasumując: zakład reedukacyjny dla dzieci trudnych lecz uleczalnych i wychowalnych jest przeznaczony, według doktora Fau, dla dzieci opóźnionych w nauce, niezrównoważonych, labilnych lub opóźnionych afektywnie (les labiles et arriérés affectifs), mających objawy histerii uleczalnej sugestią (les pithiatiques), nerwicowych, oraz tych wszystkich dzieci, którym zaburzenia charakterologiczne uniemożliwiają lub utrudniają współżycie w rodzinie, w szkole, w normalnym środowisku. Natomiast nie należy do takiego zakładu kierować sierot społecznych i rzeczywistych, choćby te dzieci odpowiadały powyższym wymaganiom, a także debilów, psychopatów, (przestępców obciążonych dziedzicznie ze skłonnością do recydyw, niepoprawnych włóczęgów), poważnych wypadków epilepsji. Zakład reedukacyjny nie może spełnić swego zadania, o ile nieprzeprowadzi się poprzednio bardzo starannej selekcji dzieci. Uleczalne zaburzenia i trudności charakterologiczne należy rozpatrywać z punktu widzenia lekarskiego (gdyż są to dzieci chore), psychologicznego (gdyż zaburzenia charakteru wynikają z opóźnienia lub niewłaściwego rozwoju uczuć) i pedagogicznego (gdyż dzieci te cechuje często opóźnienie lub trudności w związku z przyswajaniem sobie różnych umiejętności i wiadomości oraz zaniedbanie wychowawcze).

Ponowne wychowanie musi uwzględniać w równej mierze powyższe względy.

Nie można zapominać, że nie ma jakiejś jednej, ogólnej metody ponownego wychowania dzieci trudnych. Każde dziecko trzeba traktować indywidualnie i dla każdego postawić indywidualną diagnozę, ustalającą metody postępowania. Tę diagnozę muszą ustalić ciż sami, którzy dokonali selekcji, ale przy współudziale wychowawców i nauczycieli zakładu reedukacyjnego.

Zespół ten musi być zharmonizowany i przejęty jednym duchem. W wielu zakładach reedukacyjnych brak jest lekarza w ekipie selekcjonującej dzieci, oraz opracowującej indywidualne diagnozy, a następnie realizującej metody wychowawcze. Jest to brak ra-

żący, gdyż jak zaznaczono poprzednio, ponowne wychowanie nie może być ujęte jednostronnie. Przyczyną tego stanu rzeczy jest często wadliwe stanowisko lekarzy przeceniających względy somatyczne kosztem psychicznych i popełniających na tym tle zbyt liczne poważne błędy. Ale nie bez winy są też psychologowie i pedagogowie, ulegający złudzeniu, że obejdą się bez współpracy innych specjalistów. Zarówno jedni jak i drudzy zapominają, że ponowne wychowanie jest nie dla nich, ale dla dzieci, które cierpią z powodu tych bezpłodnych sporów i ambicyj.

Zakłady reedukacyjne nie mogą się obejść ani bez lekarza, ani bez pedagoga, ani bez psychologa. Diagnoza postawiona przez jednego z nich bez współdziałania specjalistów z innych dziedzin będzie zawsze częściowa, a więc i błędna.

Diagnoza indywidualna wraz z planem metod reedukacji powinna być opracowana w zakładzie na podstawie obserwacji podczas próbnego pobytu 15 — 30 dniowego. Podczas tego okresu dziecko powinno być sumiennie i wszechstronnie zbadane przez lekarza, psychologa, pedagoga, nauczyciela. Podczas wspólnej narady na zakończenie tego okresu wszyscy członkowie ekipy zakładowej mogą i powinni wypowiadać się swobodnie. I zarówno nauczyciel może wypowiedzieć swoje uwagi odnośnie stanu zdrowia dziecka, jak i lekarz ma prawo zabrać głos w sprawie wiadomości szkolnych. Ta narada ma opracować dalszą terapię, jaką się ma stosować do dziecka. I tak względem jednego dziecka wyjątkowo uczuciowego i psychastenicznego, będzie się stosować metody zachęty i ośmielenia. Natomiast względem drugiego, zbyt niewytrwałego i zmiennego, będzie się stosować stanowczość, karność, systematyczność, leżakowanie poobiednie, ćwiczenie zmysłów. W stosunku do dziecka labilnego afektywnie położy się główny nacisk na kształcenie uczuć moralnych, rozciągnie się kontrolę nad jego przyjaźniami, zwróci się specjalną uwagę na dobór towarzyszy w sypialni i w pracy, na przydzielenie do dobrego zastępowego. Zaś dziecko „histeryczne“ będzie się traktować chłodno i surowo, nie pozwalając mu na zbędne wywnętrzanie się, ani na zbyt wielką wylewność i serdeczność.

Co 2 — 3 miesiące sprawa każdego dziecka musi być ponownie zbadana i omówiona celem ewentualnego zmodyfikowania metod

reedukacji, uzupełnienia obserwacji, sprawdzenia słuszności postawionej diagnozy. Taka współpraca jest możliwa tylko wtedy, jeżeli wszystkich pracowników zakładu cechuje rozsądek, skromność i duża rzetelność w pracy. Przechodząc do samej pracy reedukacyjnej, to nie można się w niej kierować żadnymi z góry ustalonymi metodami pedagogicznymi. Nie ma bowiem w pracy reedukacyjnej sytuacji, w których możliwe byłoby tylko jedno rozwiązanie. Dziecka trudnego nie można traktować według ustalonych, niezmiennych schematów.

Pierwszym zadaniem jest dokładna znajomość dziecka. I dlatego trzeba koniecznie stale i starannie uzupełniać teczką indywidualną każdego wychowanka.

Celem ponownego wychowania jest przystosowanie dziecka do życia społecznego, czyli nauczenie umiejętności podporządkowania się pewnym ogólnie obowiązującym przepisom i zasadom. Ale ogólnie obowiązujące przepisy i zasady nie są pojęciem jednoznacznym ze sztywną jednostajnością. Tym bardziej, że nie można liczyć na żadne „cudowne“ osiągnięcia. Można więc dążyć tylko do osiągnięcia tego minimum posłuszeństwa i karności, które pozwolą dziecku na życie w zorganizowanym zespole. Ażeby osiągnąć to minimum, nie można równocześnie obstawać przy pewnych sztywnych zasadach uprzejmości i dobrych manier. Trzeba nieraz czegoś niedopatrzeć lub niedosłyszeć, aby nie powodować zbyt wielu konfliktów wychowawczych. W tym też celu należy pozostawić dziecku stosunkowo dużą swobodę, choć to może nawet niejednokrotnie razić zwiedzających, oburzać młodego wychowawcę. I choć zdarza się, że ta swoboda jest nadużywana, niemniej jest ona konieczna, aby uzyskać cel reedukacji. Aby jednak móc stosować tę motodę, ilość wychowanków w zakładzie nie może przekroczyć liczby 30 dzieci.

Przystosowanie dziecka do życia w zorganizowanym społeczeństwie może być osiągnięte tylko przy równoczesnym zwalczeniu nadmiernie wybujałego egocentryzmu dziecka trudnego .

Cel ten osiąga się kilku sposobami:

1. Hasłem zakładu reedukacyjnego powinno być „robienie przyjemności“. Robienie przyjemności osobom, z którymi się współpracuje oraz rodzinie, od której jest się chwilowo oddalonym. Ro-

bienie przyjemności gościom, których obdarowuje się jakimś drobiazgiem wykonanym przez wychowanków.

2. W zakładzie reedukacyjnym powinna panować atmosfera tajemnicy i niespodzianki.

Każde imieniny począwszy od imienin kierownika, a skończywszy na imieninach najmłodszego wychowanka powinny być sposobnością do radości i prezentów. Uroczystość taka musi być zawsze z góry przygotowana w tajemnicy. Boże Narodzenie jest wielką sposobnością do radości i robienia przyjemności. Kilka miesięcy przedtem przygotowuje się już podarunki dla rodziców, personelu zakładu, gości i kolegów. Zresztą niespodzianki mogą być różne. Pewnego dnia mogą naprzykład najstarsi wychowankowie urządzić piękny wieczór świetlicowy dla wszystkich domowników. Kiedy indziej dziewczynki mogą pod kierunkiem kucharki przygotować w tajemnicy leguminę. Albo korzystając z nieobecności któregoś z pracowników wykonuje się prędko uciążliwą pracę, którą miał zrobić po powrocie. I wszystkie te poczynania muszą być wykonane anonimowo: wspólna radość jest jedyną zapłatą i nagrodą.

3. Robienie przyjemności musi się też objawiać w codziennej pracy dla domu. W zakładzie nie powinno się zatrudniać pomocniczego personelu fizycznego (sprzątaczek, podkuchennych, woźnych). Po pierwsze dlatego, aby nie dopuszczać nawet myśli o nierówności społecznej i klasowych przywilejach; a po drugie — aby całkowity brak służby zmusił wszystkich do pracy dla dobra ogółu. Kolejno dzieci wraz z wychowawcami muszą spełniać wszelkie dyżury gospodarcze. Przy czym każdy będzie osobiście odpowiedzialny za wykonanie pracy wyznaczonej mu na ten dzień.

Wielu wychowawców odnosi się lekceważąco do metody robienia przyjemności, wyżej ceniąc kształcenie poczucia odpowiedzialności. Nie należy jednak zapominać, że dzieci trudne nie są normalnymi dziećmi i że nie można zaczynać z nimi od abstrakcyjnego pojęcia odpowiedzialności. Te dzieci tak bardzo egocentryczne nie są chore umysłowo, ale cierpią na brak uczuć, brak serca. Należy więc przede wszystkim nauczyć je znajdowania radości w dostarczaniu i sprawianiu innym radości. I dopiero gdy posiądą tę umiejętność, będzie można przystąpić do kształcenia w nich poczucia odpowiedzialności.

Oto jest myśl przewodnia ponownego wychowania według doktora Fau. We wszystkich tych poczynaniach żąda on, aby nie zapominano o rodzinie dziecka.

Zakład reedukacyjny nie zmierza do odsunięcia dziecka od rodziny. Przeciwnie: dziecko wie, że jego pobyt w zakładzie jest chwilowy, że powinno ono dążyć do jak najszybszego opuszczenia go, że wychowawcy są tylko wychowawcami i rodziny nie mogą zastąpić.

Dziecko utrzymuje kontakt z rodziną za pośrednictwem co tydzień pisanych listów. Listy te mają być długie, szczegółowe, szczere i nie podlegają cenzurze wychowawców. To samo dotyczy listów rodziców do dzieci. Co trzy miesiące dzieci spędzają conajmniej tydzień u rodziców. Jest to nie tylko koniecznym zabiegiem, mającym na celu utrzymanie kontaktu z rodziną, ale jest to też sposobnością do sprawdzenia, czy i o ile wychowanek się zmienił, wyleczył ze swojej nieumiejętności współżycia. Ten kontakt z rodzicami jest często bardzo trudny z powodu braku zrozumienia dla metod reedukacji, nieufności, albo też i dlatego, że rodzice są równie trudni i niezrównoważeni jak ich dzieci.

Współpraca z rodzicami dziecka wymaga też specyficznych uzdolnień wychowawcy. Prawdziwi reedukatorzy są niezmiernie rzadcy. Wymaga się bowiem od nich, aby umieli wywierać wpływ na dziecko, nie przyciągając równocześnie ku sobie jego wyłącznej miłości, gdyż tę miłość dziecka należy rozbudzić i skierować ku rodzicom! Ponowne wychowanie dzieci trudnych nie polega bowiem na przystosowaniu ich do życia w środowisku zakładowym, ale na doprowadzeniu ich do umiejętności życia w rodzinie. A tego celu nie osiągnęłoby się, gdyby dzieci przywiązywały się bardziej do wychowawców niż do rodziców. Ta postawa altruistyczna wymaga jednak od wychowawców wielkiego wyrzeczenia: ciężko jest cieszyć się, że nasz wychowanek nas opuszcza, gdyż uległ już takiemu przeobrażeniu, że może wrócić do swej rodziny. Warunkiem osiągnięcia takiej postawy jest wielka prawość wewnętrzna wychowawcy i gorące przekonanie o użyteczności podjętej pracy. O ile wychowanie jest wiedzą, sztuką i mistyką, to odnosi się o tym bardziej do reedukacji, która już nie jest zawodem, ale prawdziwym powołaniem.

Przechodząc od ogólnych wytycznych do organizacji życia codziennego, to przede wszystkim trzeba unikać atmosfery cieplarnia-

nej, dalekiej od kontaktu z normalnym środowiskiem. Życie musi jak najbardziej przypominać życie rodzinne. Zakład musi mieć kontakt ze środowiskiem, wychowanek musi mieć przyjaciół, odwiedzać ich i zapraszać. Wychowankowie zakładu muszą pomagać zaprzyjaźnionym sąsiadom w pracach rolnych (sianokosy, żniwa).

Podstawową zasadą jest, że wychowuje się wszędzie i stale. Wszyscy pracownicy zakładu są wychowawcami. To też personel musi współżyć z dziećmi, a nie ograniczać się do spełniania dyżurów. Zakład jest wspólnym domem.

Wychowawcy wraz z wychowankami sprzątają pomieszczenia, nakrywają do stołu, załatwiają sprawunki.

Personel pracuje jako karny, zżyty zespół, w którym każdy ma swoje ściśle określone miejsce. Dziecko musi bowiem zobaczyć, jak toczy się życie w normalnym, dobrze zorganizowanym środowisku. Pociąga to za sobą wielką prawość w pracy i stałą realizację hasła: „Precz z kłamstwem i oszustwem". Dzięki temu może powstać atmosfera zaufania, w której nie ma miejsca na wzajemne nieporozumienia prowadzące do naruszania zasad wychowania. Dzięki temu zaufaniu można też stosować dość dużą swobodę w wychowaniu. Poza lekcjami, obowiązkowym leżakowaniem, spełnianiem dyżurów, wieczornym rachunkiem sumienia i chwilą skupienia — dzieci mają możność dysponowania swoim czasem według swego uznania i swych zamiłowań (spacery, sport, majsterkowanie, czytelnictwo itp.).

W jadalni personel jada wraz z dziećmi przy małych stołach na osiem osób. Wieczorem organizuje się zebrania świetlicowe, wypełnione tańcem, śpiewem, grami towarzyskimi, gawędami. Przed snem — chwila skupienia i apel: zestawia się osiągnięcia dnia i układa plan zajęć dnia następnego. Po apelu obowiązuje cisza bezwzględna. Wychowankowie, którzy nie czują się na siłach jej przestrzegać, nie kładą się ze wszystkimi, ale oddzielnie, nieco później.

Ta swoboda w wychowaniu jest wynikiem metody zaufania. Zaufania okazywanego dzieciom przez wychowawców, a także wychowawcom przez dzieci, oraz zaufania, którym się dzieci wzajemnie obdarzają.

I to jest tajemnicą i istotą autorytetu. To zaufanie objawia się w polecaniu dzieciom załatwiania sprawunków, w niezamykaniu na

klucz magazynów oraz pokoi pracowników. To zaufanie powoduje szczerość dzieci, które się nie obawiają przyznania się do winy.

Co do kar, to nie są one nigdy stosowane zbiorowo i nie dotyczą nigdy pozbawienia pożywienia. W ciągu trzech lat w stosunku do 54 dzieci, które w ciągu tego okresu przewinęły się przez zakład reedukacyjny w Grenoble tylko raz jeden zastosowano karę cielesną: mianowicie bezczelnie arogancki chłopiec otrzymał policzek. Trzeba tu przypomnieć, że we Francji bicie po twarzy jest stosunkowo rozpowszechnione i nie wywołuje takiej reakcji uczuciowej jak w Polsce.

Kary mają najczęściej charakter naprawienia wyrządzonej szkody. Izolacja nie jest naogół stosowana. Dużą uwagę zwraca się na kształcenie wychowanków, gdyż znaczna część dzieci trudnych jest opóźniona w nauce. Nauczanie jest częścią składową pracy domowej i nie ma nauczyciela, który nie byłby równocześnie wychowawcą. Nauczanie jest możliwie oparte na konkretach. Dzieci będą się więc wprawiać w rachunkach mierząc i ważąc produkty oraz obliczając koszty zakupów i utrzymania. Majsterkowanie odgrywa wielką rolę w pracy wychowawczej. Ono to umożliwia robienie przyjemności (prezenty), zżycia się z zakładem (wykonywanie wszelkich reperacji, prac zdobniczych). Wiosną, latem i jesienią wychowankowie wraz z wychowawcami pracują w ogrodzie. Każda grupa 4 — 5 dzieci ma swój ogródek. Uprawia się jarzyny i ziemniaki, które później idą na użytek całego zakładu.

Parokrotnie już podkreślano, że ponowne wychowanie nie może być zbiorowe, ale indywidualne. Są wypadki dzieci nerwicowych, kiedy zachodzi nawet konieczność stosowania psychoterapii indywidualnej. Trzeba jednak pamiętać o jej niebezpieczeństwach, gdyż psychoterapia dziecka jak i dorosłego odnosi się głównie do afektywności. Osiągnięcie przy jej pomocy pozytywnych wyników jest możliwe tylko dzięki przenoszeniu się uczuć, (mécanisme du transfert). Dziecko trudne pracuje nad sobą, aby zrobić przyjemność temu, kogo kocha. A właśnie wychowawca powinien unikać tego, aby dziecko zwracało ku niemu swoje uczucia. Miłość taka jest bowiem anormalna i aspołeczna, a dla dziecka stanie się nowym źródłem konfliktów. Poza tym uzyskane tą metodą wyniki są zależne wyłącznie od obecności wychowawcy, a zatem nie przyczyniają się do przysposobienia dziecka do powrotu do rodziny. Niejednokrotnie nawet

przy tej metodzie zwiększa się niechęć dziecka do rodziny. To też największym błędem wychowawcy jest doprowadzenie do tego, że dziecko nie słucha nikogo poza nim. Psychoterapia indywidualna jest więc niebezpieczną bronią, choć czasem użycie jej jest konieczne. Wstrząs ten — o ile możliwe — powinien być gwałtowny i decydujący. Idealną metodą jest zastowanie jednego dobrego, udanego seansu psychoanalizy. Jakkolwiek silny byłby ten wstrząs moralny dla dziecka, będzie on zawsze korzystniejszy od tych długich rozmów, w których dziecko uczy się tylko „rozdzielania włosa na czworo".

Zabiegi psychoterapii nie powinny być stosowane przez osoby mające bezpośredni, codzienny kontakt z dzieckiem. I dlatego lepiej, aby tę czynność wykonał lekarz, ewentualnie psycholog, spotykający się później z dzieckiem tylko w rzadkich odstępach czasu. Byłoby bowiem zbyt krępującym dla dziecka obcować codziennie z tym, przed którym się wyjawiło wszystkie tajniki swojej jaźni.

W ciągu trzyletniego okresu istnienia Zakładu Reedukacyjnego w Grenoble udało się uzyskać szereg pozytywnych wyników. Oto kilka przykładów:

a) M. S., lat 12, przyjęta w grudniu 1944. Dziewczynka bardzo trudna: kłamie, kradnie, ma upodobanie do brudu i niechlujstwa, ordynarna. Dwuletnie opóźnienie w nauce szkolnej. Inteligencja normalna. Lipiec 1946 r. Opóźnienie w nauce szkolnej nadrobione. Wraca do rodziny i w ciągu trzech miesięcy nie popełnia ani jednego kłamstwa, ani jednej kradzieży. Uczęszcza do szkoły zawodowej. Nie ma żadnych skarg na nią.

b) Y. R., lat 8, przyjęta w sierpniu 1945 r. Inteligencja nieco wyżej średniej. Poziom szkolny normalny. Rodzice i szkoła nie mogły sobie z tym dzieckiem dać rady ze względu na jego trudny charakter. Trzeba było w tym wypadku zastosować do dziewczynki prawdziwe seanse psychoterapii dorosłych. Kontakt afektywny stał się normalny dopiero po upływie siedmiu miesięcy. W lipcu 1946 r. reedukacja wydawała się osiągnięta i dziecko wróciło do rodziców. Dają się wprawdzie jeszcze zauważyć pewne trudności, ale są one analogiczne do tych, które się stwierdza u matki. Zakład utrzymuje stały kontakt z dzieckiem. Nie powtórzyły się konflikty ani

rodzinne, ani szkolne. Należy zaznaczyć, że otoczenie i warunki są dziś takie same, jak dwa lata temu.

c) J. M., lat 13, przyjęty w sierpniu 1945 r. Dwuletnie opóźnienie w rozwoju umysłowym i szkolnym zdawało się spowodowane apatią, obojętnością, brakiem zainteresowań, niechęcią do wysiłków. Po roku chłopiec wrócił do rodziców. W ciągu tego okresu uzupełnił braki szkolne, ożywił się, zaczął objawiać zainteresowania handlowe (ojciec ma sklep). Zaczął uczęszczać do szkoły zawodowej, a w wolnych chwilach odbywa praktykę w sklepie ojca.

Niestety! Nie zawsze poczynania wychowawcze w zakładzie w Grenoble dają tak dobre wyniki. Przyczyn jest kilka, a mianowicie: niedość staranna selekcja, która przeoczyła skierowanie do zakładu kilku deblili i psychopatów, a także stanowisko rodziców, którzy nie zawsze chcą i potrafią współpracować z zakładem. Często rodzice są zbyt niecierpliwi, przedwczesnie odbierają swe dzieci z zakładu, albo — co gorsze — krytykują w obecności dzieci metody stosowane przez zakład, odnoszą się nieufnie do wychowawców, chętnie dają posłuch dziecięcym skargom i plotkom.

Niezmiernie ciekawą broszurkę dr Fau i Ch. Mémin czyta się jednym tchem, choć nasuwa ona chwilami pewne wątpliwości.

Zdaje się, że dr Fau niedostatecznie ocenia niebezpieczeństwo gromadzenia dzieci trudnych i nerwicowych w zakładzie reedukacyjnym. Przecież takie zgromadzenie dzieci trudnych stworzy dodatkową trudność wynikającą z atmosfery, „klimatu" zakładu. Pominąwszy wielkie talenty pedagogiczne (obdarzone dużą siłą sugestywną) ten „klimat" zakładu jest wytworem nie tylko pragnień i nawoływań wychowawców, ale też postawą wychowanków. Jeżeli wszyscy wychowankowie kłamią i kradną, to stworzenie kultu prawdy i szacunku cudzej własności jest trudne. Bo nawoływaniom wychowawcy przeciwstawia się opinia ogółu. Zaś wiadomo, że dzieci i młodzież więcej się liczą z opinią kolegów, niż z opinią dorosłych.

Zakłady reedukacyjne dla dzieci zaniedbanych wychowawczo będą wobec powyższego stanowiska ostatecznością, do której można się uciec tylko w wypadku istotnie stwierdzonej niemożności przebywania dziecka w normalnym środowisku. Natomiast dla dzieci nerwicowych i histerycznych zdaje się, że również należy przyjąć, że zakład reedukacyjny jest wtedy wskazany, jeżeli dziecko musi

przeprowadzić specjalną kurację lub być poddane zabiegom, których stosowanie bez neurologa byłoby niemożliwe. W przeciwnym razie zdaje się, że jest bardziej wskazane przebywanie w dobrej atmosferze wychowawczej, ale wśród dzieci normalnych.

To też zakłady reedukacyjne mogą być zaopatrywane dwojako:

1. jako zakłady leczniczo-wychowacze dla dzieci, które muszą być wyeliminowane z pośród społeczności normalnych dzieci ze ze względu na dobro własne i innych,

2. jako zakłady wychowacze dla dzieci, które muszą przebywać w dobrej atmosferze wychowawczej.

W myśl tego co już poprzednio powiedziano o wychowawczym znaczeniu „klimatu" zakładowego, grupowanie tych dzieci stwarza dodatkowe trudności i może nawet przedłuża okres konieczny dla uzyskania wyników ponownego wychowania — nie mniej jednak przy organizowaniu niewielkiej ilości zakładów będzie można znaleźć kilkudziesięciu uzdolnionych wychowawców, którzy by sprostali zadaniu. W braku takich wychowawców można, przy małej liczbie zakładów, zorganizować bardzo ścisłą współpracę poradni psychologiczno-leczniczych z zakładem, co byłoby poprostu niemożliwe w stosunku do dziesiątków i setek instytucji wychowawczych.

W miarę jednak podnoszenia się poziomu wychowawczego wszystkich instytucji wychowawczych (co wprawdzie powoli, ale jednak stale ma miejsce), to zapotrzebowanie na zakłady reedukacyjne zmniejszy się, gdyż dla wielu tzw. dzieci trudnych okaże się dostateczny i dobry zakład dla dzieci normalnych. Niemniej dziś zakłady tego typu jak opisuje dr Fau są konieczne, nie tylko dla dzieci potrzebujących stałego nadzoru i opieki lekarskiej, ale i dla dzieci zaniedbanych wychowawczo. Naturalnie, że w tych ostatnich musi być położony większy nacisk na opiekę pyschologiczno-pedagogiczną, aniżeli na lekarską, choć i o niej nie można zapominać.

Odnośnie do metod terapii wychowawczej proponowanych przez dr Fau, to pewne zastrzeżenia budzi też rola, którą autor przeznacza psychologowi. Dr Fau jest poniekąd zwolennikiem psychoanalizy. Przypisuje jej też w niektórych wypadkach dużą rolę w dziele ponownego wychowania. Przy czym według niego seanse psychoanalizy ma przeprowadzać psycholog-lekarz. W Polsce jednak psychoanaliza nie jest stosowana, a nieumiejętne posługiwanie się jej

metodami może tylko utrudnić proces ponownego wychowania. Uświadomienie zresztą dziecku genezy przeżywanych przez niego kompleksów psychicznych niekoniecznie jest potrzebne do doprowadzenia dziecka do normy. Dla celów ponownego wychowania wystarczy na ogół jeżeli młodzież zdoła krytycznie ocenić swoje postępowanie, oraz potrafi zdobyć się na wysiłek woli, mający na celu opanowanie pewnych skłonności lub nawyków. W wypadkach dotyczących dzieci udaje się nawet uzyskać ten wynik pośrednio, rozwijając pewne cechy lub dyspozycje, które automatycznie powodują zanik poprzednich niepożądanych przyzwyczajeń i skłonności. Metoda ta jest jedną z podstaw skautingu i można przytoczyć wiele przykładów stwierdzających jej skuteczność.

To też zdaje się, że w stosunku do dzieci, a może nawet do młodzieży, adlerowska zasada kompensacji jest metodą trafną i dającą dobre wyniki dla terapii wychowawczej, zwłaszcza jeżeli w parze z nią idzie kształcenie woli i rozwijanie uczuć dzieci tak często „chorujących na brak serca" jak to trafnie określa dr Fau.

Ale przy tak pojętej podstawie terapii wychowawczej rola psychologa w zakładzie reedukacyjnym ulega zmianie zasadniczej. Leczenie psychiczne już nie jest wtedy zabiegiem stosowanym ambulatoryjnie lub klinicznie przez psychologa w białym kitlu lekarskim, ale polega na stwarzaniu pewnej atmosfery wychowawczej oraz na stosowaniu szeregu metod pedagogicznych. Pedagog-wychowawca stosujący tę terapię wychowawczą nie może być tylko wykonawcą udzielonych mu wskazówek, ale musi być współtwórcą diagnozy. To też pedagog musi znać dobrze psychologię dziecka. To nie znaczy, że ma on koniecznie być wprawnym psychologiem, biegłym w poradnictwie psychologiczno-leczniczym, ale bezwzględnie musi być dobrym psychologiem, nie polegającym tylko na intuicji, ale mającym odpowiednie przygotowanie teoretyczne. Niemniej jednak sama znajomość psychologii nie wystarcza. Wychowawca musi być pedagogiem. I to nie tylko praktykiem, ale też mającym odpowiednie wiadomości zarówno z zakresu pedagogiki ogólnej, jak też wyrównawczej oraz wychowania zbiorowego. — Nie można bowiem być dobrym, wykształconym pedagogiem, nie znając psychologii, natomiast można być świetnym psychologiem, nie będąc zupełnie peda-

gogiem. Wobec powyższego w zakładzie reedukacyjnym nieodzownie potrzebni są: lekarz i pedagog. Natomiast rola psychologa będzie polegać na okresowym badaniu dzieci, celem ustalenia zmian zachodzących w ich rozwoju psychicznym i intelektualnym.

Niektóre wytyczne organizacji zakładów reedukacyjnych ustalone przez dr Fau w naszych warunkach nasuwają pewne wątpliwości. Dotyczą one względów praktycznych, a mianowicie przyczyn włóczęgostwa, wieku dzieci w zakładzie reedukacyjnym, opóźnienia w nauce, kwalifikowania dzieci a wreszcie metod reedukacji młodzieży, pominiętych przez dr Fau.

Nie wdając się w analizowanie patologicznych przyczyn włóczęgostwa u dzieci należy zaznaczyć, że w naszych obecnych warunkach mamy wielu małoletnich włóczęgów, którzy nie objawiają żadnych cech patologicznych. Ich włóczęgostwo zostało spowodowane okolicznościami wojenno-okupacyjnymi. oraz tym, że umieszcza się dzieci często, w zupełnie nieodpowiednich zakładach, w których stosuje się wadliwe metody wychowawcze, albo też w których jest zła organizacja.

I dlatego na razie u nas fakt włóczęgostwa dziecka nie może być dostatecznym powodem do określenia dziecka jako patologicznego. Potrzebny jest często nie zakład reedukacyjny, ale normalny, dobry dom dziecka.

W obecnych, powojennych warunkach opóźnienie w nauce nie pozostaje często w żadnym stosunku do trudności charakteru. Mnóstwo najnormalniejszych dzieci jest bardzo opóźnionych w nauce, a równocześnie wiele bardzo nieopóźnionych w nauce dzieci jest niezmiernie nerwowych i trudnych. Przy czym to ostatnie zjawisko jest zwłaszcza częste u dzieci ze środowisk inteligenckich, w których dba się o umożliwienie dziecku nauki, a równocześnie nie docenia się znaczenia atmosfery zharmonizowania całego życia rodzinnego, oraz znaczenia dobrego współżycia rodziców (rozwody).

Co do wieku, to zdaje się, że w naszych warunkach granicę można by przesunąć zamiast od 6 — 13 lat, na 8 — 14 lat. Wiek szkolny zaczyna się u nas nieco później niż we Francji. Przyjmowanie zaś do zakładu reedukacyjnego dzieci siedmioletnich wydaje się niewskazane: jest to wiek, w którym dziecko ma zacząć uczęszczać do szkoły. I może się okaże, że sama szkoła wystarczy dla usunię-

cia „trudności“ wychowawczych. Przykładów odpowiednich nie brak, więc — warto spróbować. Co do górnej granicy wieku, to trudno ją ustalić. W związku ze złymi warunkami materialnymi okresu wojny dzieci nasze są często zahamowane w rozwoju fizycznym: okres dojrzewania przechodzą ze znacznym opóźnieniem. Wielu czternastolatków można jeszcze raczej zakwalifikować do środowiska dziecięcego, aniżeli młodzieżowego. Nie można więc tu ustalić sztywnej granicy wieku.

Wreszcie sprawa kwalifikowania dzieci. Postulaty dr Fau, aby do jednego zakładu kwalifikowała tylko j e d n a poradnia w porozumieniu z personelem tegoż zakładu i aby nie mieszać sierot z dziećmi mającymi rodziców, wydają się najzupełniej słuszne. Ale ze względów praktycznych należy tu rozpatrzeć następujące zagadnienia.

Różnorodność metod reedukacyjnych, które należy stosować do dzieci mających rodziny i do sierot rzeczywistych jest oczywista. Jedne należy przystosować do życia rodzinnego, drugie — do życia zbiorowego. Stąd konieczność dwóch rodzai zakładów. Przy czym zakłady reedukacyjne przeznaczone dla dzieci mających rodziny muszą mieć metodę wychowawczą opartą na ścisłej współpracy z domem rodzinnym, do którego dziecko powinno jak najprędzej wrócić.

A co zrobić z półsierotami, których tak wiele wychowuje się w domach dziecka? [1]). Zdaje się, że nie można tu ustalić jakiejś nienaruszalnej zasady. Należy każdy wypadek rozpatrzeć indywidualnie, uwzględniając:

a) powody zakwalifikowania półsieroty do wychowywania się na koszt społeczny w domu dziecka (ubóstwo, brak opieki, względy środowiskowe, trudności wychowawcze i in.),

b) możliwość powrotu dziecka do rodziny po opuszczeniu zakładu reedukacyjnego,

c) możliwość współpracy zakładu reedukacyjnego z rodziną dziecka (wyjazdy dziecka do rodziny, odwiedziny rodziny w zakładzie i in.).

---

¹) Około 50% ogólnej ilości wychowanków domów dziecka.

Zależnie od okoliczności półsieroty wychowujące się na koszt społeczny powinny więc być skierowane do zakładów reedukacyjnych dla sierot lub dla dzieci mających rodziców.

Co do zakładów reedukacyjnych dla sierot (wychowanków domów dziecka), należy — w miarę możności — odsyłać wychowanków doprowadzonych do normy albo do ich poprzednich domów, albo do innych domów odpowiedniejszych pod względem wychowawczym od poprzednich. W żadnym zaś wypadku dziecko nie powinno pozostać „na stałe“ w zakładzie reedukacyjnym.

Przechodząc do postulatu kwalifikowania dzieci do jednego zakładu tylko przez jedną poradnię, to wydaje się on bezwzględnie słuszny. Jest to jedyne rozwiązanie gwarantujące odpowiedni dobór wychowanków oraz zapewniające stosunkowo najmniejszą ilość błędów. Zakłady te powinny być tak rozmieszczone po wszystkich dzielnicach kraju, aby przynajmniej każda poradnia w mieście wojewódzkim mogła kierować dzieci do takiego zakładu. Czyli, że w naszych dzisiejszych warunkach powinno się dążyć, aby zorganizować przynajmniej po 2 zakłady reedukacyjne na każde województwo (po jednym dla sierot i po jednym dla dzieci mających rodziców).

Jeżeli idzie o dzieci mające rodziców, to w naszych dzisiejszych warunkach należy jeszcze zastanowić się nad sprawą opłat za pobyt w zakładzie. Według naszego dzisiejszego zwyczajowego ustawodawstwa dotyczącego opieki całkowitej nad dzieckiem, to korzystać z niej mogą tylko:

a) sieroty,
b) ubogie półsieroty (w wyjątkowych wypadkach),
c) dzieci mające rodziców w wypadku niezdolności obojga rodziców do pracy, bardzo licznego rodzeństwa, bezdomności itp.

Dzieci natomiast mające rodziców mogą być kierowane do sanatoriów i prewentoriów przez ubezpieczalnię społeczną zazwyczaj na okres 3 lub 6 miesięcy. Przypuśćmy, że zakład reedukacyjny zostałby również podciągnięty pod tę samą kategorię uprawnień, jako lecznictwo psychiczne. Ale przecież okres sześciomiesięczny jest pra-

wie zawsze niewystarczający. A więc należałoby przeforsować zmianę w zasadach ubezpieczalni, tak, aby dzieci kwalifikowano na leczenie psychiczne (zakład reedukacyjny) conajmniej na okres 18 — 24 miesięcy: Nie warto, a może nawet nie wolno rozpoczynać pracy, o której wie się, że nie da pozytywnych wyników z powodu zbyt krótkiego okresu przebywania dziecka w zakładzie. A jeżeli zakład ma mieć charakter leczniczy (gdyż do innego ubezpieczalnia nie skieruje dziecka), to może to kolidować z reedukacją w ujęciu dr Fau.

Przede wszystkim będzie się doń kierować właśnie dzieci wątłe i chorowite. Tryb życia będzie „sanatoryjny“. I sama nazwa będzie dzieciom podsuwać różne skojarzenia. Dziecku napewno nasunie się pytanie dlaczego przebywa w zakładzie leczniczym, skoro nie złamało ani ręki, ani nogi, nie gorączkuje i nie zażywa żadnych lekarstw. Uświadomienie sobie przez dziecko, że jest ono nerwowe, prawdopodobnie przyczyni się do pogłębienia tej nerwowości, a nie do jej uleczenia. Dziecko będzie swoje wszystkie wybryki tłumaczyć nerwowością, będzie skłonne do roztkliwiania się nad sobą, albo przeciwnie powstanie w nim uraz na tle wyolbrzymionej fantazją choroby. A właśnie tego wszystkiego należy unikać, zarówno ze względów wychowawczych jak i leczniczych. I dlatego nie można w zakładach reedukacyjnych dopuszczać do tego, aby dzieci sądziły, że są chore. Powinny być przekonane, że są najzupełniej normalnymi dziećmi. Zakład nie może więc nazywać się ani lecznicą, ani sanatorium, nie może mieć piętna szpitalnego.

Naturalnie, że uzyskanie powyższych koncesji ze strony lekarzy, zwolenników tradycyjnych pojęć o zadaniach medycyny, nie będzie łatwą rzeczą. Zwłaszcza, że praca ta powinna objąć nie tylko dzieci trudne, ale i trudną młodzież.

Dla tego typu młodzieży trudnej wskazanym jest tworzenie osobnych zakładów reedukacyjnych, a to zarówno ze względów czysto wychowawczych, jak i z powodu umożliwienia wychowankom właściwego kształcenia się. Młodzież trudna musi w jak najszybszym czasie zdobyć fach, aby móc się uniezależnić materialnie od starszego pokolenia z którym współżyć nie umie. Ale nie wystarczy coś „umieć“. Trzeba koniecznie mieć zalegalizowanie zdobytych

umiejętności, czyli świadectwo ukończenia odpowiedniej szkoły zawodowej.

Jeżeli przyjmiemy zasadę, że reedukacja musi być przeprowadzona jako indywidualna terapia, a więc w związku z tym zakłady reedukacyjne mogą być przeznaczone najwyżej dla kilkudziesięciu wychowanków, to jasne jest, że zakład taki nie może sam szkolić swych wychowanków. Bo przecież wszyscy trudni chłopcy nie mogą uczyć się jednego fachu, a znowu dla 50 chłopców nie można uruchamiać kilkunastu a nawet kilku typów szkolenia. W zakładzie reedukacyjnym dla młodzieży trudnej należy rozróżnić dwa stadia. Pierwsze — paromiesięczne, podczas którego wychowanek pracując w zakładowych warsztatach przygotowuje się do wyboru zawodu i pójścia do szkoły, oraz drugie — gdy wychowanek już uczęszcza do szkoły zawodowej. A zatem tego typu zakłady reedukacyjne powinny być organizowane w miastach.

W ponownym wychowaniu młodzieży trudnej specjalną uwagę trzeba zwrócić na cztery zagadnienia, a mianowicie: zagadnienie pracy, zagadnienie uspołecznienia, zagadnienie seksualne oraz na tzw. wczasy, czyli organizowanie czasu wolnego i wypoczynku.

Dziś nie ma już mowy o tym, aby pracę traktować jako nieznośny ciężar czy też karę. Praca nie może też być ograniczona do biernego wykonywania tych lub innych czynności, nawet gdy w sumie te czynności są pożyteczne i kształcące. Taka praca nudzi bowiem młodzież, a co za tym idzie pogłębia w niej negatywny stosunek do otoczenia oraz nie przyczynia się do przywrócenia zachwianej równowagi psychicznej. Wartość wychowawcza pracy polega bowiem nie na wykonywaniu określonych czynności, ani nawet na przyswajaniu sobie pewnych umiejętności, ale na wyzwalaniu i kształceniu pewnych uczuć i dyspozycji. Naturalnie w pierwszym rzędzie idzie tu o uczucia społeczne i moralne. Otóż jasną jest rzeczą, że uczucia te mogą być rozbudowane tylko przez pracę twórczą, nigdy zaś przez mechaniczne, bierne wykonywanie rozkazów. Praca zaś jest twórczą wtedy, gdy wykonujący ją jest nią zainteresowany i przystępuje do niej z własnej woli.

Zdaje się, że w całej literaturze pedagogicznej nie znajdzie się trafniejszego i lepszego ujęcia wychowawczego znaczenia pracy,

aniżeli w „Poemacie Pedagogicznym“ Makarenki. Wspaniałe wyniki wychowawcze umiejętnie zorganizowanej pracy w Trepke i w Kuriażu są przekonywującym argumentem wartości tej metody. Natomiast jeden szczegół pozostaje nierozstrzygnięty po przeczytaniu „Poematu“. Oto czy wartość pracy pozostaje w związku z jej celem? Czy mianowicie ze względów wychowawczych należy koniecznie stosować pracę twórczą, czy też można stosować pracę ćwiczącą (kształcącą). Makarenko, powołując się na Marksa, jest zdecydowanym zwolennikiem produktywnej pracy zarobkowej. Ale, jak pisze A. Kamiński „...romantyczny patos pracy produkcyjnej, pracy fabrycznej — jako wyrazu walki o nowy ustrój i jako filaru wychowania — był możliwy tylko w zasięgu fascynującej młodzież indywidualności Makarenki“, co jest zjawiskiem niepowtarzalnym [1]).

Otóż gdy się ma do czynienia z młodzieżą trudną, to należy pamiętać o tym, że młodzież ta m u s i mieć własne pieniądze. Własne pieniądze to poczucie niezależności, wolności, to klapa bezpieczeństwa przeciwko kradzieżom, to warunek dobrego samopoczucia. Naturalnie, że pieniądze te powinny być przez młodzież „zarobione“, a nie „otrzymane“, co sprzyja tworzeniu się psychiki „podopiecznego“, nie liczącego na siebie, zawsze gotowego wyciągnąć rękę, uważającego, że mu się wszystko należy. Młodzież musi mieć możność dysponowania swoimi pieniędzmi, choćby nawet je wydawała na papierosy. Każdy palacz wie, że zaniechanie palenia z dnia na dzień wymaga wielkiego wysiłku woli. To też żądanie tego od wychowanków, którzy już ulegli temu nałogowi, jest nierealne i powoduje tylko — okłamywanie wychowawców. I drobny na pozór fakt palenia papierosów pokryjomu uniemożliwia zupełną szczerość między wychowankami i wychowawcami, czyli zmusza do kłamstwa, które sprawie, że cała praca reedukacyjna jest fikcyjna, a więc bezcelowa. Ta konieczność zarobkowania młodzieży decyduje już o tym, że przynajmniej część pracy młodzieży w zakładach reedukacyjnych powinna mieć charakter wytwórczy.

Umiejętne wykorzystanie faktu posiadania własnych pieniędzy oraz udziału w pracy wytwórczej może być doskonale wykorzysta-

---

[1]) Aleksander Kamiński — „Pedagogika Antoniego Makarenki“, wyd. Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, 1948 r.

ne celem uspołecznienia młodzieży. Uspołecznienie to powinno zmierzać do wciągnięcia młodzieży w nurt spraw ogólnych, do ukazania jej horyzontów, możliwych osiągnięć przy ogólnym wysiłku i współpracy. Uspołecznienie ma odwrócić zainteresowania wychowanka od swego „ja" do szerokich zagadnień. Ma go nauczyć widzieć i rozumieć otaczające go życie i wciągnąć w jego rytm nie jako pasożyta, ale jako współtwórcę. To uspołecznienie nie może zamykać się w ciasno pojętym „samorządzie". Musi ono sięgać do treści, nie poprzestając na formie. Pozwolę tu sobie raz jeszcze powołać się tu na Makarenkę, według którego „żadne dziecko nie patrzy na siebie jako na „zarodek przyszłej osobowości". Proces wychowania, przeobrażenia wewnętrznego jednostki, nie dokona się w cieplarnianej atmosferze, w atmosferze pogadanek, upomnień i wskazówek na przyszłość, ale w zetknięciu z rzeczywistością, w trudzie i walce o zdobycie lepszego jutra nie tylko dla siebie, ale i dla innych, dla ogółu.

Zakłady reedukacyjne dla młodzieży nie powinny być koedukacyjne. Jest to tak oczywiste, że nie potrzeba tego chyba nawet tłumaczyć. Niemniej nie można wpadać w krańcowość, w przesadę. Z młodzieżą należy rozmawiać (najlepiej grupami lub indywidualnie) o sprawach seksualnych w sposób możliwie prosty i naturalny, podkreślając znaczenie prawdziwej miłości między kobietą a mężczyzną, znaczenie i rolę rodziny itp. I nie wolno zapominać o tym, że ścisła izolacja młodzieży od osób płci odmiennej przyczynia się tylko do podniecania wyobraźni, a niekiedy i do zboczeń patologicznych.

Wreszcie poza nauką i pracą w zakładach reedukacyjnych musi się dać wychowankom możność wyżycia się w sporcie, wycieczkach, życiu artystycznym, organizacyjno-społecznym itd. Rozmiłowanie w kulturze wczasów musi bowiem wyprzeć i zastąpić skłonność do zaspakajania najniższych instynktów, tak częstą u młodzieży trudnej.Alkoholizmu, nadmiernej pobudliwości płciowej i innych niepożądanych skłonności nie zwalczy się pogadankami ani zakazami. Najskuteczniejszą bronią jest natomiast rozsmakowanie młodzieży w kulturalnych rozrywkach, skierowanie jej zainteresowań ku in-

nym sprawom, zapewnienie jej tak licznych i ciekawych zajęć, aby na niepożądane wybryki po prostu nie było czasu.

Ale równocześnie nie można traktować wychowanków dorastających jako dzieci. Należy pamiętać, że ma się do czynienia z młodzieżą, która już doznała różnych wrażeń i przeżyć, oraz że nadmiernym ograniczaniem jej swobody nie otrzyma się pożądanych wyników. Przy reedukacji młodzieży w jeszcze większym stopniu aniżeli przy reedukacji dzieci obowiązuje zasada, że nie dąży się do doprowadzenia wychowanka do ideału wychowawczego, ale tylko do usunięcia tych cech (urazów, nałogów, zaniedbań, stanów patologicznych), które uniemożliwiają współżycie w normalnym środowisku. I tak walczy się z nałogiem alkoholizmu lub nadmierną pobudliwością seksualną, a zezwala się — jak było wyżej powiedziane — na palenie papierosów, naturalnie pod warunkiem zarobienia przez wychowanka pieniędzy na te papierosy.

Praca reedukacyjna nie może też tu mieć za podstawę głównie kształcenia pozytywnych uczuć do ludzi (za pośrednictwem zrobienia przyjemności). Dużą rolę powinno tu odgrywać budzenie i kształcenie zdrowej ambicji osiągnięcia samodzielności, zdobycia fachu, możliwości zarobkowania. Nie ma się co obawiać przy tym rozbudzaniu zbytniego materializmu u tego typu młodzieży. Nawet egoistyczny materializm jest postępem w porównaniu z aspiracjami do zaspokajania tylko potrzeb biologicznych. I tylko za pośrednictwem pragnienia osiągnięcia czegoś można przystąpić do kształcenia woli, której tej młodzieży tak bardzo brak. Podstawą pracy reedukacyjnej z młodzieżą powinno być doprowadzenie młodzieży do uświadomienia sobie na czym polega jej anormalność (przyczyny nieumiejętności współżycia) oraz obudzenie pragnienia przystosowania się do życia w normalnym środowisku. Młodzież musi zrozumieć, że ta umiejętność współżycia z otoczeniem leży w jej interesach, jest przede wszystkim korzystną dla niej.

Zagadnienie ponownego wychowania młodzieży trudnej różni się od ponownego wychowania dzieci trudnych jeszcze i tym, że nie musi zmierzać do przystosowania wychowanka do życia w środowisku rodzinnym. Raczej ma zmierzać do umożliwienia wychowankowi zdobycia sobie niezależnego bytu i umiejętności brania udziału

w zorganizowanym życiu społecznym. I dlatego przy organizowaniu zakładów reedukacyjnych dla młodzieży trudnej trzeba wprawdzie tworzyć osobne zakłady dla dziewcząt i dla chłopców, natomiast nie ma potrzeby oddzielania sierot od młodzieży mającej rodziców.

•

I na koniec jeszcze jedna uwaga. Pozytywne skutki ponownego wychowania zarówno dzieci jak i młodzieży trudnej zależą nie tylko od właściwej selekcji i diagnozy, ale przede wszystkim od terapii wychowawczej, a więc bezpośredniego codziennego kontaktu z dzieckiem w zakładzie reedukacyjnym. Wychowawcami, mogą być i lekarze (np. Korczak u nas, lub chociażby Fau we Francji), ale właściwie powinni nimi być — pedagogowie.

Ważność doboru wykwalifikowanych wychowawców jest zupełnie u nas niedoceniana. Dużo się mówi o doborze lekarzy, nawet uznaje się rolę psychologów, ale pedagodzy nie są traktowani na jednym poziomie z wyżej wymienionymi fachowcami. W zakładach leczniczych angażuje się bardzo fachowy personel lekarsko-pielęgniarski (często bardzo liczny) a wychowawcami (z reguły nielicznymi) są często osoby nie wiele z pedagogią mające wspólnego. W jednym ze znanych zakładów leczniczych w kraju pracują w charakterze wychowawczyń: krawcowa, nie umiejąca nawet pisać poprawnie, która „przed tamtą wojną“ ukończyła kilka oddziałów szkoły ludowej oraz dwudziestoletnia wychowanka domu dziecka. W innym zakładzie leczniczo-wychowawczym żadna wychowawczyni nie miała wykształcenia wyższego aniżeli w zakresie szkoły powszechnej. Według rozpowszechnionych u nas pojęć, pedagogika nie jest wiedzą, a wychowawczynią może być każda kobieta, zwłaszcza jeżeli miała własne dzieci: A przecież zastosowanie i przeprowadzenie terapii wychowawczej jest co najmniej również trudnym i odpowiedzialnym zajęciem, jak postawienie diagnozy i dokonanie selekcji dzieci.

I jak ma się odbywać ta terapia? Przecież nie można usiąść w pokoju i „wychowywać“ dziecko.

Wychowywanie — to oddziaływanie na dziecko przez organizowanie jego życia i kształcenia jego uczuć. Przy czym zajęcia nie mogą ograniczać się wyłącznie do zabawy, pogadanek itp. Wycho-

wanie — to cały tryb życia dziecka, jego otoczenie, jego żywienie. Bo nie można wychowywać nie zajmując się fizycznymi potrzebami dziecka, natomiast można leczyć (wprawdzie dość marnie) widząc tylko te fizyczne potrzeby. Wychowuje się dziecko (normalne i to, które potrzebuje reedukacji) ucząc je porządnie myć ręce przed posiłkiem (nawyk kultury życia codziennego i ćwiczenie woli), układając jadłospis (kształcenie zmysłu smaku, dostarczanie przyjemności i ćwiczenie opanowania łakomstwa), polecając karmić króliki (kształcenie systematyczności, pozytywnego stosunku do bezbronnych istot żyjących, ćwiczenie umiejętności praktycznych), wyznaczając wzięcie udziału w kopaniu ziemniaków (kształcenie poczucia obowiązku, szacunek dla pracy fizycznej, kształcenie uczuć społecznych i umiejętności pracy zespołowej), pozwalając „bobrować“ po okolicy (ćwiczenie spostrzegawczości, odwagi, inicjatywy, a także wiązanie uczuciowe dziecka z danym terenem, środowiskiem), a wreszcie organizując grę w piłkę lub podsuwając jakąś lekturę.

Tymczasem często spotyka się z tendencją ograniczania poczynań wychowawcy jedynie do możliwości wydania dziecku polecenia wyjęcia rąk z kieszeni i wytarcia nosa.

Bo jakże może „organizować życie wychowanka“ wychowawca, któremu nie wolno mieszać się:

1) do spraw żywienia, zastrzeżonych dla intendenta, lekarza, higienistki;
2) do spraw higieny należących do higienistki i lekarza;
3) do spraw porządków domowych i zakupów (nawet sprzętów domowych i odzieży), które pozostają w kompetencji kierownika gospodarczego;
4) do ogrodu, gospodarstwa rolnego, koni będących w kompetencji administratora rolnego.

Jest rzeczą zrozumiałą, że każdą z powyższych dziedzin zajmują się wykwalifikowani fachowcy .Ale idzie tu o samą koncepcję struktury zakładu wychowaczego. Może najlepiej zilustrują to dwa przykłady.

Przykład 1. Zakład wychowawczy dla dzieci jest zorganizowany przy zakładzie leczniczym dla dorosłych. Dyrektorem całości jest lekarz. Jemu też podlega cała administracja, personel tech-

niczny, warsztaty, administracja rolna i — naturalnie — opieka higieniczna. Natomiast kierownikowi zakładu wychowawczego podlegają wyłącznie wychowawcy. Liczne warsztaty zakładowe (krawiecki, ślusarski, mleczarski, i in.) są nastawione jedynie na produkcję, a nie na szkolenie. Dzieci są w nich wprawdzie zatrudniane, ale niczego się właściwie nie uczą. Jeżeli wieczorem pociągiem przyjedzie nowy wychowanek, to kierownik jest w nie lada kłopocie, gdyż nie ma on prawa wydać polecenia bezpośrednio ani sprzątaczce (napchanie słomą siennika, ani magazynierowi (danie bielizny i pościeli), ani zarządzającej kuchnią (nakarmienie po ustalonych godzinach nowego przybysza — ilość porcyj trzeba zamawiać poprzedniego dnia). Zrobienie lepszego obiadu z racji jakiejś uroczystości zakładowej nie leży również w kompetencjach kierownika. A gdy dzieci są brudne, to kierownik nie może im kazać się wykąpać, bo gorąca woda — to już kompetencja kierownika administracyjnego.

P r z y k ł a d 2. Instytucja wychowawcza mieści się w ośrodku rolnym. Na miejscu znajdują się dwie niezależne od siebie instancje: kierownik zakładu wychowawczego i administrator rolny. Administrator żąda, aby dzieci nie „kręciły się“ po stajniach, wozowniach, warsztatach, ale aby „siedziały“ w parku. A przecież ze względów wychowawczych jest to absurdem. Dwunastoletni chłopiec musi się interesować końmi i młockarnią. Jeżeli ma być od nich odseparowany, to pocóż urządzać zakład wychowawczy na wsi? Administrator traktuje wychowawców jako nierobów („spacerują sobie tylko cały dzień“), niechętnie daje kawał ogrodu na działki dziecięce, „bo to nie jest porządna robota, ale papranie“, nie zgadza się na zatrudnianie dzieci w gospodarstwie, bo taki robotnik, który przychodzi tylko na półtorej godziny dezorganizuje mu jedynie pracę. Zresztą dzieci też niechętnie pracują w gospodarstwie rolnym, którym nie wolno im się interesować i mieć styczności, z którego bezpośrednich korzyści nie widzą.

Mniejsza o to, kto stoi na czele zakładu reedukacyjnego: lekarz, psycholog, czy pedagog. Musi to być człowiek, który potrafi realizować terapię wychowawczą w myśl najnowszych zdobyczy wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Naturalnie, musi istnieć specjalizacja i podział pracy, ale kierownik zakładu reedukacyjnego po-

winien obejmować całokształt spraw związanych z zakładem. Jeżeli pięciohektarowe gospodarstwo rolne będzie bezpośrednio zależne od kierownika, to może on je naprawdę wykorzystać w celach wychowawczych, co jest w danym wypadku ważniejsze aniżeli sama uprawa roli. A tworzenie dwóch niezależnych stanowisk: kierownika wychowawczego i administracyjnego jest zacieśnieniem pojęcia wychowania do dozoru .

Zakłady reedukacyjne muszą być organizowane w warunkach odpowiednich do szeroko pojętej pracy wychowawczej. Nie w zapadłych kątach, oddalonych o kilkanaście kilometrów od kolei i miasta, gdyż będą zawsze ogromne trudności ze znalezieniem fachowców, którzy by chcieli się w takiej dziurze zakopać: I nie w wielkich ośrodkach gospodarczych, w których kierownik albo musiałby zajmować się tylu sprawami, że nie miałby już czasu dla dzieci, albo byłby zależny od różnych innych specjalistów. I nie w budynku pozbawionym małego gospodarstwa — koniecznego czynnika reedukacyjnego. I nie w dużym mieście, którego atmosfera nie sprzyja reedukacji. I nie w odcięciu od ośrodków kulturalnych, co jest wychowawczo niekorzystne .

Zakład reedukacyjny musi być położony w niedużej odległości (najwyżej 2 km) od pełnej szkoły podstawowej. Uczenie w zakładzie jest niewskazane z wielu względów, mianowicie:

1. Będzie ono zawsze bardzo trudne do zorganizowania. Trzydzieścioro — najwyżej pięćdziesięcioro dzieci w wieku szkolnym, czyli, że w klasie jest przeciętnie po 4—7 dzieci. Licząc po trzy godziny nauczania dziennie w każdej klasie, potrzeba dziennie przeprowadzić 21 godzin lekcyjnych. Czyli trzeba do tej pracy zaangażować trzech nauczycieli. Podniesie to znacznie koszt prowadzenia zakładu.

2. Ze względów wychowawczych jest to niewskazane, gdyż przyczynia się do stwarzania cieplarnianej atmosfery, do odsuwania dzieci od kontaktu z tym światem, z którym chcemy je nauczyć współżyć.

3. Ze względów higieny psychicznej jest również niewskazane, gdyż skazuje dzieci żywe i żądne wrażeń na życie w monotonnym światku, w którym musi panować — nuda.

Szkoła musi mieć dobry lokal i dostateczną ilość nauczycieli, aby nauczanie we wszystkich klasach odbywało się równocześnie

w rannych godzinach. Nic bowiem tak nie utrudnia pracy wychowawczej w zakładzie, jak ciągnące się przez cały dzień wydawanie obiadu z powodu różnych pór wychodzenia dzieci do szkoły i wracania z niej, oraz w związku z tym niemożność zorganizowania jakichkolwiek wspólnych zajęć w ciągu dnia. Ponadto nauczyciele szkolni muszą być zainteresowani pracą zakładu, współpracować z nim, mieć pozytywne nastawienie do jego poczynań. Dobrze jest, gdy niektóre osoby spośród miejscowego nauczycielstwa współpracują bliżej z zakładem np. w charakterze instruktorów W. F. albo muzyki.

Ale najważniejszą rzeczą jest dobór odpowiedniego personelu w zakładzie reedukacyjnym. Bolączką naszą jest zupełny brak wykwalifikowanego personelu wychowawczego. Ani nasze Licea Pedagogiczne, ani Uniwersytety, ani nawet Instytut Pedagogiki Specjalnej nie są nastawione na przygotowanie do pracy wychowawczej. Uczelnie te kształcą nauczycieli — dydaktyków, pracowników naukowych. oraz psychologów poradnianych. Ludzie ci mogą, ale tylko przypadkowo, nadawać się do wychowawczej pracy reedukacyjnej. W zasadzie — dopóki ten stan rzeczy istnieje — właściwie nie można przystępować do organizowania zakładów reedukacyjnych. Sama diagnoza postawiona przez poradnię ani instrukcja ustalająca, jaką należy stosować terapię wychowawczą, nikogo nie uleczą z nerwicy lub zaburzeń charakterologicznych. Na to potrzebni są wykwalifikowani wychowawcy współpracujący umiejętnie z lekarzem i psychologiem, którzy rozumieją zagadnienia terapii wychowawczej. I jeżeli poprzednio zaznaczono, że wychowawcami mogą być tylko ludzie mający odpowiednie wykształcenie pedagogiczno-psychologiczne, to nie mniej należy pamiętać, że wychowawca musi mieć poza tym wiele różnorodnych wiadomości i umiejętności z zakresu higieny, robót ręcznych, zajęć artystycznych, wychowania fizycznego i in. A wreszcie musi go cechować pewna wewnętrzna dojrzałość oraz łatwość kontaktu z dziećmi.

* * *

Reasumując: należy dążyć do uruchomienia w związku z każdą wojewódzką poradnią leczniczo-psychologiczną dla dzieci i mło-

dzieży z trudnościami wychowawczymi aż czterech zakładów reedukacyjnych:

dla dzieci mających rodziców,

„ „ nie mających rodziców,

„ dorastających chłopców,

„ „ dziewcząt.

Ale zakłady te będą mogły być uruchomione, gdy wyszkoli się do tej pracy odpowiednią ilość wychowawców. I wtedy pracowników poradni psychologicznych nie ogarniałoby tak częste dziś zniechęcenie: cóż z tego, że stawia się diagnozę, kiedy nie ma komu zlecić terapii.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA

LEO KANNER, M. D. — Child psychiatry (Psychiatria dziecięca), str. 527 + XVIII, Charles C. Thomas, Spriengfield, 1947.

Piąte. niezmienione wydanie podręcznika, który wyszedł po raz pierwszy w roku 1935. Książka ta powstała na gruncie psychiatrycznej szkoły Adolfa Meyera w Baltimore, który przy współpracy psychiatry Kannera i szeregu pediatrów stworzył ośrodek psychiatrii dziecięcej na terenie tamtejszego uniwersytetu. Podręcznik napisał Kanner sam, jednak jest on owocem współpracy wielu specjalistów, działających na terenie ośrodka kierowanego przez autora. Książka jest też w pewnym sensie odpowiedzią na wątpliwości uczestników konferencji w sprawie zdrowia dziecka, odbytej w Washingtonie w r. 1930, na której przedstawiciele poszczególnych grup — psychiatrzy, neurolodzy, pediatrzy, psycholodzy, wychowawcy i pracownicy społeczni — pretendowali do prawa wyłączności w opiece nad psychicznym zdrowiem dziecka. Książka Kannera traktuje zagadnienie bardzo szeroko, uwzględniając cały szereg czynników etiologicznych i również cały szereg wskazań leczniczo - wychowawczych, bez względu na to, czy należą one do tradycyjnego zakresu pracy lekarza, czy też nie. Autor postępował zgodnie z uwagą Adolfa Meyera, zawartą w przedmowie, aby zbyt pochopnie nie traktować zagadnień, jako „czysto somatycznych“, lub — „czysto wychowawczych“.

Część pierwsza, ogólna, obejmuje rozdziały: zasady, badanie i diagnoza, zasady i cele leczenia psychiatrycznego. Część druga, szczegółowa, podzielona została w sposób następujący: zaburzenia psychiczne, będące przejawem lub następstwem chorób cielesnych; zaburzenia psychiczne „odcinkowe“; zaburzenia, dotyczące całej osobowości.

W „zasadach“ podkreśla autor negatywny stosunek do szeregu szkół psychologicznych i psychiatrycznych, przyjmując zresztą niektóre twierdzenia z poszczególnych doktryn. Następnie omawia zasady „obiektywnej psychobiologii“ Meyera; wymienia m. in. następujące punkty: nieprzyjmowanie żadnej grupy faktów za jedynie ważną; przyjmowanie od każdego i każdej „szkoły“ tego, co zostało dowiedzione; oparcie o fakty, które można zademonstrować

obiektywnie; traktowanie osobnika, jako całości psychobiologicznej w środowisku zmiennym i podatnym na zmiany; uznawanie wielości czynników, potencjalnie i aktualnie wpływających na stosunki międzyludzkie; wykorzystanie wszelkich „zasobów psychicznych", stwierdzanych w osobniku nieprzystosowanym, dla poprawy jego sytuacji; unikanie mglistej terminologii; prostota bez upraszczania; praktyczna zastosowalność w sensie nauki, a nie „sztuki, będącej darem niebios", dostępnej tylko dla wybranych.

W następnym rozdziale omawia Kanner schemat badania, dalej — czynniki przyczynowe zaburzeń, uwzględniając podział Meyera (dysergasia, oligergasia, anergasia itd.). Dość szeroko omawia diagnostykę niedorozwoju umysłowego, zatrzymując się dłużej na opisie skali Termana. W omawianiu czynników emocjonalnych opiera się autor w znacznej mierze na pracach Mc Dougalla oraz na doświadczeniach Watsona. Specjalnie omówiony został rozwój psychiczny dziecka i znaczenie zaburzeń tempa tego rozwoju w etiologii różnego rodzaju trudności. Dalej omawia autor znaczenie czynników zestrojowych i bardzo szczegółowo, wpływy środowiskowe. Rozpoznanie ujmuje Kanner syntetycznie i opisowo: ostrzega przed tworzeniem nowych i wątpliwych jednostek chorobowych, proponuje takie ujęcia diagnostyczne, jak np.: „napadowe lęki, moczenie nocne i ogryzanie paznokci u dziewczynki dziesięcioletniej, błędnie traktowanej lekarsko i wychowawczo, fizycznie zdrowej, normalnie inteligentnej."

Ogólne uwagi o leczeniu dotyczą: 1. oddziaływania na samo dziecko, 2. oddziaływania na otoczenie, 3. współpracy ze społeczeństwem, tj. odwołanie się do pomocy np. agencji społecznych. Część pierwszą kończą krótkie uwagi o katamnezie.

W części szczegółowej przechodzi autor poszczególne grupy zaburzeń, dzieląc niektóre raczej z punktu widzenia etiologicznego (np. małogłowie, wodogłowie, guzy mózgu, paresis iuvenilis, chorea), inne raczej od strony symptomatologii (zaburzenia snu, cechy antysocjalne, zaburzenia mowy i szereg innych). Autor podkreśla w tej drugiej grupie różnorodność momentów przyczynowych i ostrzega przed pochopnym łączeniem omawianych objawów pod nagłówkiem np. nerwicy. Ujęcie całego materiału jest — zgodnie z zadaniami. jakie autor postawił sobie na wstępie — praktyczne, względnie proste i wyczerpujące, nacechowane dużą wstrzemięźliwością w stawianiu hipotez ogólniejszej natury.

Obok licznych zalet posiada książka pewne wady, spowodowane głównie tym, że materiał pochodzi z pierwszego wydania (1935) i nie został uzupełniony. Nie znajdujemy więc w podręczniku żadnych uwag na temat nowszych metod leczenia psychoz, nie wspomina się też o nowych środkach przeciwpadaczkowych. Nie omówiono metod psychologii klinicznej — prawdopodobnie dlatego, że dyscyplina ta rozwinęła się w Ameryce dopiero po r. 1940.

(J. J.)

ROLAND KUHN — Ueber Maskendeutungen im Rorschachschen Versuch (O znaczeniu zamaskowania postaci ludzkich w badaniach Rorschacha), str. 148 S. Kargel, Basel, 1914.

Jedna z licznych monografii, stanowiąca przyczynek do rozwoju interpretacji psychogramu Rorschacha. Praca została oparta na dość bogatym materiale normalnym i patologicznym. Za punkt wyjścia wziął autor pewne twierdzenia Rorschacha na temat znaczenia wypowiedzi, dotyczących zasłonięcia, zamaskowania, zamglenia postaci ludzkich i wszechstronnie opracował i rozwinął zagadnienie. Autor uwzględnia zarówno psychologiczny. jak i psychiatryczny punkt widzenia. Jego podejście do interpretacji treści wypowiedzi jest zbliżone do podejścia szkoły paryskiej (Minkowska i inni), jednak Kuhn w mniejszym stopniu odbiega od analizy czysto formalnej.

Zasadniczą treścią pracy jest analiza wartości symptomatycznej wypowiedzi, których treść stanowią ludzkie twarze. W części pierwszej autor dochodzi do przekonania, że twarze ludzkie, widziane od przodu, odpowiadające zwykle całej plamie na jednej z tablic Rorschacha, mają wskazywać na myślenie magiczno-identyfikujące, natomiast profile, odpowiadające drobnym odcinkom plamy — na myślenie racjonalistyczne, z zachowaniem dystansu (rational - distanzierendes Denken). Wszystkie wypowiedzi tego typu łączą się ze strukturą psychiczną sztywną, pozbawioną kontaktu uczuciowego, żywości przeżywania uczuciowego, pełności i żywości wrażeń zmysłowych.

W części drugiej, opartej na opracowaniu szeregu dalszych przypadków, dochodzi autor do następujących wniosków: wypowiedzi obu poprzednich grup, a także wypowiedzi, których treść stanowią całe małe postacie w ruchu (zwłaszcza pajace itp.) — zawsze wskazują na tendencję do ukrycia własnych cech, do uchodzenia za kogoś innego. Drugą cechą zasadniczą ma być świadomość własnego ja (Ich — Bewusstsein, Jaspers): grupa pierwsza ma wskazywać na brak tego rodzaju samoświadomości, grupa druga — na dochodzenie do samoświadomości przez przeciwstawienie się przedmiotom zewnętrznym, grupa trzecia — na dochodzenie do samoświadomości przez poczucie własnej aktywności.

Z psychiatrycznego punktu widzenia — osobnicy, dający wypowiedzi omawianego typu, należą często do grupy histerii. Stwierdzono u nich napady histeryczne, objawy cielesne, względnie odpowiedni typ całej osobowości. Histerycy występują znacznie częściej wśród osobników, dających tego rodzaju wypowiedzi, niż w całym materiale badanym. „Podłoże biologiczne" (Kahn) w postaci podwyższonej chwiejności afektywnej, przedłużenia dojrzewania lub fizycznych cech infantylnych stwierdza się w wielu przypadkach. Pozostali „autorzy" wymienionego typu wypowiedzi przejawiają przeważnie fobie lub natręctwa, inni — zespoły depersonalizacji. Wypowiedzi te zdarzają się również w psychozach, jednak autor nie znajduje punktu wyjścia dla wartości symptomatycznej omawianych objawów w stosunku do tej grupy zaburzeń. Stwierdza tylko, że wypowiedzi te nie zdarzają się w depresjach.



(J. J.)